

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Doctorat professionnel en éducation

Processus d'accompagnement qui favorise l'émergence d'une gestion stratégique chez les
directions d'établissements scolaires

par

Christine Labelle,

© Christine Labelle, avril 2020

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PARTIE I. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE.....	5
1. MISE EN CONTEXTE	5
1.1 Le contexte social : La gestion en milieu défavorisé	5
1.2 Le contexte théorique : Une gestion caractérisée par la complexité	11
2. LES PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES AUX PROJETS I ET II.....	16
2.1 Projet I : Favoriser la mobilisation d'un réseau d'acteurs autour d'un projet commun.....	18
2.2 Projet II: Favoriser le transfert des apprentissages au sein d'une CAP.....	19
3. L'OPÉRATIONNALISATION	20
4. LA MÉTHODOLOGIE.....	22
5. LES LIMITES, LES CONTRAINTES ET LES LEVIERS.....	27
5.1 Les limites	27
5.2 Les contraintes.....	28
5.3 Les leviers.....	29
PARTIE II. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS QUI SE DÉGAGENT DES PROJETS D'INTERVENTION.....	33
1. LE PROCESSUS D'ÉMERGENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS	33
1.1 La problématique réelle.....	35
1.2 Les situations professionnelles authentiques (SPA).....	35
1.3 Les familles de situations	36
1.3.1 Les classes d'actions et les actions clés	38
1.3.2 La pratique professionnelle.....	39

1.3.3	Les pratiques émergentes.....	39
1.3.4	Les pratiques probantes	40
1.3.5	Les pratiques jugées prometteuses.....	42
2.	LA VALIDITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS	43
2.1	L'acceptabilité	43
2.2	La viabilité.....	44
2.3	La crédibilité.....	45
3.	LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS	46
3.1	La pertinence pratique	46
3.2	La pertinence éthique	47
4.	LES SAVOIRS PROFESSIONNELS D'ACCOMPAGNEMENT MENANT À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	48
4.1	Les présupposés dans le cadre de l'accompagnement menant à une pratique réflexive.....	50
4.1.1	Présupposés au regard de la formation	51
4.1.2	Présupposés au regard de l'action.....	52
4.1.3	Présupposés au regard de la recherche	53
4.2	Les classes d'actions et les actions clés de l'accompagnement menant à une pratique réflexive.....	54
4.2.1	Le volet formation	54
4.2.2	Le volet action	58
4.2.3	Le volet recherche.....	61
5.	LES SAVOIRS PROFESSIONNELS DE GESTION STRATÉGIQUE.....	67
5.1	Mobiliser un réseau d'acteurs autour d'un projet commun.....	67
5.1.1	Les actions clés de la mobilisation d'un réseau d'acteurs autour d'un projet commun	69
5.2	Favoriser le transfert des apprentissages au sein d'une CAP	73

5.2.1 Les actions clés de transfert des apprentissages au sein d'une CAP

75

PARTIE III. LA TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS 81

1.	LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES.....	81
1.1	Définition du concept de transfert	82
1.2	Le transfert des apprentissages chez les personnes accompagnées.....	84
2.	LE DÉPLOIEMENT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS	86
2.1	Le déploiement du processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive.....	88
2.2	Le déploiement des pratiques jugées prometteuses de gestion stratégique	90
3.	L'OBSERVATION DE POSSIBILITÉS DE TRANSFERT AU NIVEAU DE LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE.....	93
4.	DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN SOUTIEN À LA PROFESSIONNALISATION	96

PARTIE IV. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS À TITRE DE LEADER EXPERT DANS LE DOMAINE DE L'ACCOMPAGNEMENT 100

1.	CONTEXTE, ENJEUX ET PRÉOCCUPATIONS	100
1.1	Un contexte favorable à l'accompagnement	101
1.2	Une préoccupation de cohérence.....	102
1.3	Des enjeux	103
1.3.1	L'engagement des DÉ.....	103
1.3.2	Des données probantes accessibles.....	103
2.	LES SAVOIRS PROFESSIONNELS D'ACCOMPAGNEMENT AU REGARD DE L'AGIR COMPÉTENT.....	104
2.1	L'agir compétent sous l'angle pragmatique	105
2.2	L'agir compétent sous l'angle méthodologique	106

2.3	L'agir compétent sous l'angle théorique	107
2.4	L'agir compétent sous l'angle éthique	110
3.	LA TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE	111
3.1	Le doute efficace	111
3.2	Une approche socioconstructiviste et interactive	112
CONCLUSION		113
1.	DES SCÉNARIOS PROJETÉS	113
1.1	Accompagner dans d'autres domaines	114
1.2	Accompagner des accompagnateurs.....	115
BIBLIOGRAPHIE.....		118
ANNEXE A. BANQUE DE PISTES DE QUESTIONNEMENT		126
ANNEXE B. PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT : DOCUMENT EXPLICATIF		128
ANNEXE C. ARTICLE PROFESSIONNEL		138
ANNEXE D. RECUEIL DES PRATIQUES JUGÉES PROMETTEUSES DE GESTION STRATÉGIQUE		169

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Portrait des acteurs	10
Tableau 2.	Opérationnalisation des Projet I et II.....	21
Tableau 3	L'émergence des savoirs professionnels	36
Tableau 4.	Les savoirs professionnels émergeant des classes d'actions et des actions clés ...	37
Tableau 6.	Pratiques jugées prometteuses de transfert des apprentissages au sein d'une CAP	

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Structure de développement professionnel des directions d'établissement	8
Figure 2.	Défis à relever pour une gestion stratégique	15
Figure 3.	Repères méthodologiques d'une méthodologie de recherche-action	23
Figure 4.	Processus d'émergence des savoirs professionnels.....	33
Figure 5.	L'accompagnement menant à une pratique réflexive.....	50
Figure 6.	L'accompagnement de la formation et ses actions clés	56
Figure 7.	L'accompagnement de l'action et ses actions clés.....	59
Figure 8.	L'accompagnement par la recherche et ses actions clés	62
Figure 9.	Démarche de construction d'un récit de pratique.....	64
Figure 10.	Les actions clés de la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun	69
Figure 11.	Les actions clés du transfert des apprentissages.....	76
Figure 12.	Processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive	89
Figure 13.	Défis de gestion stratégique et actions clés	92

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DA	Direction adjointe
DÉ	Direction d'établissement
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
CIMD	Coordination des interventions en milieu défavorisé
COP	Communauté de pratique
CS	Commission scolaire
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
SIAA	Stratégie d'intervention <i>Agir Autrement</i>

INTRODUCTION

Depuis 2011, à titre de conseillère en gestion, je mobilise mes savoirs d'expérience pour faire face à des situations d'accompagnement de directions d'établissement qui vivent des situations problématiques ou insatisfaisantes. Les situations d'accompagnement se situent dans des contextes différents et font appel à des contenus diversifiés. Les problématiques des milieux accompagnés sont toujours nouvelles. En tant que praticienne et consultante en gestion, je possède des connaissances et des compétences professionnelles issues du terrain que je souhaite rendre explicites. Je souhaite à la fois améliorer mes compétences en accompagnement et soutenir le développement des savoirs professionnels des personnes accompagnées. À cet effet, l'essai repose sur un double processus de professionnalisation, d'abord, celui des directions d'établissements accompagnés et ensuite, mon propre processus au travers de ma démarche doctorale par les deux projets menés. Dans ce contexte, j'ai entrepris le défi de m'inscrire à la première cohorte du doctorat professionnel en éducation institué par l'Université de Sherbrooke à l'hiver 2015, afin de développer une posture d'expert leader¹ dans le champ de l'accompagnement et de la gestion qui permettra non seulement de soutenir, mais de favoriser le développement de savoirs professionnels. Cet essai vient clôturer une étape de mon cheminement et par conséquent de mon développement professionnel. Il me permet d'analyser le processus d'intégration de la formation et de l'intervention mené dans le cadre du parcours doctoral. Sont exposés et discutés les savoirs

¹ Expert leader : Professionnel « [...] de haut niveau en éducation, qui [interviendront] intervient de façon éclairée, responsable et critique dans des contextes complexes et mouvants et qui [contribueront] contribue à la production de savoirs professionnels en éducation et à leur diffusion. » (Doctorat professionnel, 2019, p. 6)

professionnels dégagés à la lumière de la « formation professionnalisante » (Le Boterf, 2013) du Doctorat en Éducation et de « situations professionnalisantes » (*Ibid.*, 2013) d'accompagnement.

Les situations professionnelles d'accompagnement se situent dans un contexte caractérisé par la complexité et l'imprévu. Les directions d'établissements scolaires sont appelées à gérer stratégiquement, à se dégager de la gestion opérationnelle afin de créer une mobilisation autour du projet éducatif. Afin de développer une gestion stratégique, elles souhaitent adopter une pratique réflexive. C'est dans cette optique que l'accompagnement menant à une pratique réflexive peut les soutenir dans l'ajustement de leurs pratiques de gestion et dans l'émergence de nouveaux savoirs professionnels.

Afin de rendre compte des savoirs professionnels dégagés, le présent essai présente quatre parties : la problématique professionnelle, les savoirs professionnels qui se dégagent des projets d'intervention, la transférabilité des savoirs professionnels et enfin, les savoirs professionnels à titre de leader expert dans le domaine de l'accompagnement.

La partie I du présent essai précise la problématique professionnelle. Le contexte social permet de situer, la commission scolaire (CS) hôte caractérisée par une structure de développement professionnel adaptée au milieu. Le contexte théorique, pour sa part, situe la nécessité d'une gestion stratégique dans un contexte caractérisé par la complexité et l'imprévu. Ensuite sont présentées les problématiques spécifiques aux deux projets d'intervention, ce qu'elles ont en commun et ce qui les différencie. Une description de l'opérationnalisation et de la méthodologie vient clarifier le processus de mise en place, de suivi et d'évaluation de tels projets d'intervention.

La présentation des limites, des contraintes et des leviers vient clôturer la description du contexte des projets d'intervention menés.

En deuxième partie et afin de mieux comprendre le processus d'émergence des savoirs professionnels, les concepts clés soutenus par des référents théoriques sont présentés au regard de la place qu'ils occupent dans le processus des projets d'intervention. Nous présentons aussi les critères qui ont permis de s'assurer de la validité et la pertinence d'un savoir professionnel. Ensuite sont présentés les savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive ainsi que les savoirs professionnels de gestion stratégique.

Dans la Partie III, nous discutons de la transférabilité des savoirs professionnels et nous décrivons les apprentissages transférés chez les personnes accompagnées tout en mettant en lumière les possibilités de déploiement auprès de la communauté élargie. Il est aussi question des possibilités de transfert ou de déploiement en contexte international. Dans un contexte de transférabilité, nous décrivons en quoi les savoirs professionnels développés tout comme leur processus d'émergence, contribuent à la professionnalisation des directions d'établissement.

La Partie IV de l'essai explique en quoi le contexte favorable au développement professionnel des DÉ et la préoccupation de cohérence au sein de la commission scolaire hôte favorisent le développement professionnel de la doctorante que je suis. Ensuite, sont analysés les savoirs professionnels d'accompagnement au regard de l'agir compétent qui se distingue sous les angles pragmatique, méthodologique, théorique et éthique. Un regard sur ma transformation professionnelle identitaire clôture cette partie.

En guise de conclusion, nous souhaitons faire le lien entre les ancrages issus des savoirs professionnels dégagés et les projets d'actions futures à titre de leader expert au sein de la communauté professionnelle.

PARTIE I. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

1. MISE EN CONTEXTE

La problématique professionnelle traitée dans le cadre de cet essai se situe dans le contexte d'une commission scolaire de milieu défavorisé qui s'est dotée d'une structure de développement professionnel favorisant le réseautage et l'accompagnement des directions d'établissement (DÉ). Cette structure a comme objectif d'accompagner le personnel de direction d'établissements scolaires et de centres de formation. La présentation des caractéristiques et des objectifs des projets d'intervention permet de mieux comprendre le choix des situations professionnelles traitées. Le contexte théorique, pour sa part, situe l'intérêt de la gestion stratégique dans un contexte caractérisé par la complexité et l'imprévu. Ensuite, nous précisons l'opérationnalisation et la méthodologie des projets d'intervention qui ont favorisé l'émergence de savoirs professionnels. Finalement, sont avancés les limites, les contraintes et les leviers permettant de cerner les éléments essentiels dont il importe de tenir compte dans la mise en place de tels projets d'intervention.

1.1 Le contexte social : La gestion en milieu défavorisé

Les deux projets d'intervention se réalisent dans une petite commission scolaire (CS) qui se singularise à travers quatre particularités: la dispersion, l'éloignement, la taille et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE).

En matière de dispersion, les établissements sont disséminés sur un territoire de plus de 25000 km², ce qui engendre des déplacements importants. La gestion de plusieurs écoles de petite

taille s'avère une autre conséquence de cette dispersion. Au primaire, un même établissement peut regrouper jusqu'à six écoles et desservir une clientèle provenant des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Sur le plan de l'éloignement, d'une part, la commission scolaire (CS) se situe à plus de 100 km des trois autres de la région ; ce qui suppose que la participation à des rencontres régionales exige plus de trois heures, temps attribué au seul déplacement. Le service des ressources humaines constate que le personnel à la recherche d'emploi postule souvent en milieu urbain avant de le faire en milieu rural et défavorisé, notamment à cause de cette distance. D'autre part, à l'intérieur de la CS hôte, une distance de plus de 100 km sépare deux des écoles secondaires ce qui ne favorise pas les contacts entre les DÉ. Toutefois, l'éloignement n'apporte pas que des contraintes. La gestion des déplacements prédispose les DÉ à être créatifs ainsi qu'à planifier les temps et les lieux de rencontre afin de maximiser les échanges en face-à-face.

Quant à la taille de la CS, la clientèle compte moins de 5000 élèves et demeure en constante diminution depuis près de 10 ans. Ce contexte implique la gestion de plusieurs écoles de petites tailles, souvent de moins de 50 élèves, au sein d'un même établissement. Ces petites écoles regroupent les élèves en classes multiniveaux, ce qui ajoute à la lourdeur de la tâche d'enseignement et se répercute sur la tâche de supervision et d'accompagnement du personnel enseignant qui doit composer avec des élèves qui proviennent de milieux défavorisés.

En matière de défavorisation, considérant que chaque établissement possède un indice de défavorisation de 9 ou 10, la CS se situe parmi les plus défavorisées² au Québec, Ce dernier facteur apporte son lot de difficultés. Les milieux défavorisés font face, en moyenne, à un plus haut taux d'élèves décrocheurs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur - MÉES, 2019). Les jeunes issus de ces milieux sont souvent exposés à plusieurs facteurs de risque : des problèmes d'ordre scolaire (échecs, retards scolaires), d'ordre personnel (relations problématiques avec les pairs, avec les adultes, toxicomanie), d'ordre familial (faible scolarisation des parents qui accordent moins de valeur à l'école) et d'ordre social (vivent dans des conditions difficiles).

La présence et l'effet conjugué de tous ces facteurs chez un grand nombre d'élèves dans une école entraînent des problèmes complexes dont les solutions le sont également et qui exigent plus de ressources, d'ingéniosité, de coordination et la collaboration de plusieurs acteurs (Coordination des interventions en milieu défavorisé - CIMD, 2002).

La dispersion, l'éloignement, la multiplication des établissements de petite taille et la défavorisation contribuent à la fois à complexifier la gestion en milieu défavorisé, mais aussi à offrir des opportunités de créativité. Malgré ces contraintes, la commission scolaire a comme avantage de travailler avec des gestionnaires engagés qui ont un fort besoin de créer des liens avec les collègues pour briser l'isolement et être à l'affût de pratiques innovantes. Afin de mettre en place les conditions favorables au réseautage, au soutien et au développement professionnel des

² Les établissements sont considérés défavorisés si elles font partie des rangs déciles 8, 9 ou 10 d'après l'indice IMSE (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018)

DÉ, la CS hôte a mis en place une structure de développement professionnel adaptée à son contexte et à sa structure éducative.

La CS hôte profite depuis 2007, de cette structure de développement professionnel (Figure 1) composée de trois dispositifs : un dispositif de pilotage : le comité de vigie; un dispositif de réseautage : la communauté de pratique (CoP); et un dispositif d'accompagnement.



Figure 1. Structure de développement professionnel des directions d'établissement

Le comité de vigie assure la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un plan annuel de formation de soutien et d'accompagnement des DÉ. Chaque année, les besoins de formation, de soutien et d'accompagnement sont identifiés lors d'une rencontre de bilan. Une thématique est mise en priorité annuellement par les membres du comité de vigie³ où sont représentées les DÉ.

La communauté de pratique (CoP) regroupe les membres des équipes de direction des établissements. En plus de favoriser le réseautage, la CoP se veut un lieu de partage favorisant le développement d'une compréhension partagée des enjeux et des concepts en lien avec des thématiques annuelles ciblées. Une compréhension partagée se dégage de la verbalisation, du questionnement, de la clarification de la variété des représentations individuelles des personnes impliquées dans un échange au regard d'une situation, d'un concept, d'une démarche, de rôles et responsabilités. Ces rencontres favorisent le partage de pratiques prometteuses, le partage des travaux réalisés dans les établissements au regard de la thématique mise en priorité ainsi que la planification d'activités de réinvestissement dans les établissements.

Les rencontres d'accompagnement se tiennent à un rythme de cinq à sept rencontres par année. L'ensemble des équipes de gestion est accompagné par une conseillère en gestion, ressource externe à la commission scolaire, que je représente. Les rencontres d'accompagnement contribuent

³ Le comité de vigie est formé de la direction générale, de la direction générale adjointe, de la direction des services éducatifs, de représentants des DÉ et de la personne accompagnatrice que je suis.

à soutenir la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de situations professionnelles⁴ jugées problématiques ou insatisfaisantes en lien avec la thématique de développement professionnel mise en priorité.

Pour accomplir sa mission éducative, la CS peut compter sur une infrastructure comprenant trois écoles secondaires, vingt écoles primaires, trois centres de formation générale des adultes et deux centres de formation professionnelle. Une équipe de quatorze gestionnaires, formée de six directions d'établissement (DÉ) et de centre et de huit directions adjointes (DA), se partagent la gestion des établissements et centres (tableau 1). Au total, six DÉ et huit DA ont participé aux deux projets d'intervention.

Tableau 1. Portrait des acteurs

Niveau d'enseignement		FP - FGA	Primaire	Primaire	Secondaire	Secondaire	Primaire et secondaire
Direction	6	♂	♀	♂	♀	♀	♂
Direction adjointe	8		♂♀	♂♀	♀	♂	♀♀
Participants au Projet I	4	♂	♀		♀		♂
Participants projet II	14	♂	♂♀♀	♂♂♀	♀♀	♂♀	♂♀♀

Le Projet I d'intervention impliquait quatre DÉ représentatives de différents secteurs d'enseignement, et ce, durant une période de sept mois en 2015-2016 alors que le Projet II

⁴ Toute situation est constituée d'un ensemble de tâches et d'activités réelles à réaliser avec d'autres acteurs à un moment spécifique dans un contexte donné.

impliquait six DÉ et huit DA de six établissements scolaires durant une période de trois mois en 2017-2018. Les quatre DÉ impliquées dans le Projet I ont aussi participé au Projet II, projets intégrés à l'intérieur d'une structure de développement professionnel qui répond aux besoins des six équipes de direction⁵ de la CS.

C'est dans un cadre de développement professionnel et au regard des problématiques spécifiques des établissements qu'ont émergé les projets d'intervention.

1.2 Le contexte théorique : Une gestion caractérisée par la complexité

Depuis plus de deux décennies, le mouvement de décentralisation administrative et de responsabilisation accrue des DÉ est amorcé. En 2009, par le biais de son Plan stratégique, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) modernise les règles de gouvernance et met l'accent sur la gestion axée sur les résultats (GAR). Le but poursuivi par la gestion axée sur les résultats demeurent sans conteste l'amélioration de la réussite éducative⁶ de tous les élèves. En 2016, par la sanction du projet de loi 105, on introduit une dimension stratégique dans la définition du projet éducatif. Le projet éducatif devient l'outil stratégique puisqu'il participe au mouvement de l'approche de gestion axée sur les résultats (GAR).

Le projet éducatif est un outil stratégique permettant de définir et de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement les orientations, les

⁵ Par équipe de direction nous entendons l'équipe formée par la direction et les directions adjointes de l'établissement.

⁶ Nous considérons la réussite éducative à travers les « déterminants liés à l'élève et à son vécu scolaire » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019) c'est-à-dire : ses apprentissages scolaires, ses apprentissages sociaux et ses habitudes de vie et son engagement scolaire.

priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes. Il est élaboré en réponse aux caractéristiques et aux besoins des élèves qui fréquentent l'établissement d'enseignement ainsi qu'aux attentes formulées par le milieu au regard de l'éducation. Résultant d'un consensus, il est élaboré et mis en œuvre en faisant appel à la collaboration des différents acteurs intéressés par l'école : les élèves, les parents, le personnel enseignant, les autres membres du personnel de l'école ainsi que des représentants de la communauté et de la commission scolaire (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2018, p. 6).

Dans ce nouveau contexte, la démarche collective d'élaboration du projet éducatif ajoute à la complexité croissante de la tâche de toute DÉ. En février 2020, l'adoption du projet de loi sur la gouvernance scolaire transforme les CS en centres de services scolaires et officialise une décentralisation de la prise de décisions vers les personnes qui côtoient les élèves au quotidien, c'est-à-dire vers les établissements. La décentralisation vient reconnaître l'expertise professionnelle des enseignants et la participation des parents, mais les processus d'application restent encore à clarifier. En quoi cette transformation de la structure de la gouvernance vient-elle ajouter à la complexité de la tâche des DÉ? L'avenir le dira. Pour l'instant, les DÉ semblent parmi les moins réfractaires aux changements amenés.

Outre la complexité générée par la modernisation des règles de gouvernance, à l'instar de Colletterte, Schneider et Legris (2007), nous croyons que la complexité relative à la gestion des établissements scolaires se traduit par plusieurs autres facteurs : la surcharge imposée par des chantiers qui s'additionnent et se superposent (Colletterte et al., 2007; Le Boterf, 2004; Pont &

Hopkins, 2009); les progrès dans les technologies de l'information (Le Boterf, 2004; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport - MELS) qui exigent des suivis en temps réel; le culte de l'immédiateté qui transforme tout en urgence; la mobilité et la diversité des acteurs en interaction (Janosz, 2010 ; MELS, 2008); l'appel à des mécanismes de mise en œuvre et de suivi de projets qui exigent la collaboration et le travail d'équipe (Beaumont *et al.*, 2010 ; Leclerc, 2013 ; Letor, 2009). Les DÉ impliquées se disent constamment stimulées et sollicitées et plusieurs d'entre elles se disent happées par la gestion opérationnelle induite par la gestion quotidienne des ressources humaines, financières et matérielles, l'organisation scolaire et la vie étudiante. Dans une étude concernant la gouvernance scolaire au Québec, Lalancette (2014) constate notamment que le temps alloué à la gestion opérationnelle contribue à diminuer le temps consacré à la gestion stratégique.

Confrontées à cette réalité, les DÉ ressentent le besoin de réfléchir sur leurs actions, leurs stratégies. En contexte de milieu défavorisé, elles font davantage part de ce besoin de pratique réflexive et conséquemment d'accompagnement afin d'adopter une nouvelle posture et de relever les nouveaux défis engendrés par un contexte caractérisé par la complexité et l'imprévu.

Concernant la gestion stratégique, une revue de la littérature (Boyer, 2009, 2015a, 2015b; Brunet, 2016 ; Communagir, 2016 ; Institut sur la gouvernance, 2016 ; Lalancette, 2014 ; Lusignan et Pelletier, 2009 ; Pelletier, 2007 ; Pont et Hopkins, 2009) dans le cadre de la Résidence I du processus doctoral, a permis de relever six défis (figure 2) entourant la gestion stratégique:

- « Innover » en favorisant l'émergence de savoirs professionnels qui perdurent au sein de l'établissement ;

- « Planifier » rigoureusement le changement souhaité en veillant à la cohérence entre les enjeux, les orientations, les résultats attendus du projet éducatif ;
- « Développer une vision commune » du changement souhaité inspirée par un leadership mobilisateur et partagé centré sur l'apprentissage ;
- « Mobiliser » le personnel autour du projet éducatif par la mise en place d'une structure organisationnelle⁷ de réseaux⁸ collaboratifs ;
- « Communiquer » avec les partenaires internes et externes de l'établissement pour informer, sensibiliser, promouvoir et mobiliser ;
- « Évaluer et réguler » pour réduire les écarts entre les résultats souhaités et les résultats attendus.

⁷ Par structure organisationnelle, nous faisons référence à l'ensemble des réseaux de pilotage, de mise en œuvre et de développement professionnel d'un établissement.

⁸ Un réseau est organisé autour d'une ou plusieurs finalités; il est reconnu socialement; les acteurs y échangent entre eux des ressources; la relation entre les membres est influencée par sa structure (Le Boterf, 2004).



Figure 2. Défis à relever pour une gestion stratégique

Dans un contexte de gestion stratégique, les défis se combinent et s'enchainent à l'intérieur de la gestion de situations professionnelles qui favorisent l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la réussite éducative des élèves. À la lumière des écrits de (Boyer, 2009, 2015a, 2015b ; Brunet, 2016 ; Communagir, 2016 ; Institut sur la gouvernance, 2016 ; Lalancette, 2014 ; Lusignan et Pelletier, 2009 ; Pelletier, 2007 ; Pont et Hopkins, 2009) nous définissons la gestion stratégique comme une gestion qui se préoccupe : de développer une vision commune, d'innover,

de planifier stratégiquement, de mobiliser les réseaux d'acteurs, d'évaluer les objectifs et de réguler les actions et de communiquer de façon transparente.

Nous accompagnons les équipes de direction à travers une pratique réflexive au regard de problématiques qui les préoccupent tout en prenant en compte les défis qui favorisent une gestion stratégique. Par pratique réflexive, nous entendons la capacité à « Passer de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité [ce qui] suppose deux types de mise à distance : la capacité de poser un regard *sur* ou *dans* sa pratique et celle de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir » (Guillemette et Monette, 2019, p. 32).

2. LES PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES AUX PROJETS I ET II

Des facteurs particuliers lient les deux problématiques : les projets d'intervention répondent à des besoins du milieu et à des défis de gestion stratégique, ils font partie d'un plan de développement professionnel et ils émergent d'un intérêt pour une pratique réflexive. Plus précisément, les DÉ impliquées dans les projets d'intervention ressentent le besoin de porter un regard réflexif sur leurs pratiques notamment au regard de situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes. Ultimement, l'accompagnement menant à une pratique réflexive des DÉ dans le processus d'amélioration des situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes permettra de dégager des savoirs professionnels de gestion.

En 2014, avec la collaboration du CTREQ et financé par la Fondation Lucie et André Chagnon, débute un projet national : le projet CAR (Collaborer, Apprendre, Réussir). C'est dans ce contexte qu'en 2015-2016, l'importance accordée aux « pratiques collaboratives ». (Centre de

transfert pour la réussite éducative du Québec -CTREQ, 2017b) au sein des établissements scolaires conduit les DÉ à ajuster leurs pratiques quant à la mobilisation d'un réseau d'acteurs autour d'un projet commun. En 2017-2018, à la suite de l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)⁹ au sein des établissements, et en lien avec le projet CAR, les DÉ ressentent le besoin d'ajuster leurs pratiques au regard du transfert des apprentissages au sein des CAP. Afin de favoriser le développement d'une pratique réflexive, les deux projets d'intervention se situent dans un continuum et répondent aux besoins d'accompagnement des équipes de direction¹⁰.

Un autre facteur lie les projets d'intervention : les défis en lien avec la gestion stratégique. Les six défis précédemment cités au regard de la gestion stratégique sont omniprésents dans le cadre des rencontres d'accompagnement. Deux d'entre eux ont été abordés de façon plus spécifique dans le cadre des projets d'intervention. Afin de répondre à une situation problématique de mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun, le défi de « mobiliser » a été exploré au cours du Projet I d'intervention. Afin de répondre à une situation problématique de transfert des apprentissages au sein d'une CAP, le défi d' « innover » a été abordé lors du Projet II d'intervention.

Les projets d'intervention possèdent les complémentarités mentionnées plus haut dans le texte, mais chacun se distingue par la problématique traitée.

⁹ Cette initiative est un projet national qui a débuté en 2014 et financé par la Fondation Lucie et André Chagnon.

¹⁰ Par équipe de direction nous entendons l'équipe formée par la direction et les directions adjointes qui gèrent un établissement.

2.1 Projet I : Favoriser la mobilisation d'un réseau d'acteurs autour d'un projet commun

Plusieurs facteurs ont contribué à faire de la mobilisation le centre des préoccupations des DÉ. D'abord, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS (2008), dans un document qui guidera la formation, le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement, identifie l'interaction et la coopération à titre de capacité transversale. Pour le MELS, un des grands défis des DÉ se situe au regard de l'exercice d'un leadership mobilisateur et partagé qui implique les membres de l'équipe-école autour de projets communs et qui ont pour finalité, la réussite des élèves. Dans la même perspective, les travaux de Lalancette (2014) évoquent l'importance de développer cette capacité à gérer les partenariats et les réseaux dans le domaine de la gestion stratégique. Pour Lusignant et Pelletier (2009), les pratiques de gouvernance reposent sur un réseau collaboratif d'acteurs à la recherche de meilleurs compromis alors qu'il devient primordial de mobiliser les individus à qui il incombe de fournir les services. Ces derniers évoquent alors la nécessité de maîtriser le processus de consultation, le partenariat ainsi que le travail collaboratif. Colletterte, Pelletier et Turcotte (2013) évoquent, à leur tour, que les pratiques de gestion ont une influence sur les pratiques collaboratives alors que Beaumont, Lavoie et Couture (2010) considèrent que ces mêmes pratiques collaboratives ont un impact sur les pratiques pédagogiques qui, à leur tour, influencent la réussite éducative des élèves.

Plus précisément, au sein de la CS hôte, depuis 2010 les DÉ impliquées dans les projets d'intervention et concernées par la Stratégie d'intervention *Agir Autrement* (SIAA) se questionnent sur la mobilisation (Bélanger, 2010). Les DÉ constatent que plusieurs comités de travail sont en place au sein de leur établissement : un comité de pilotage, des comités de travail (équipes de

niveau, équipes de domaine, équipes cycle ...), des comités prévus à la loi (comité de perfectionnement, comité EHDAA ...). Aux dires des DÉ, ces comités ne bénéficient pas toujours des conditions favorables à la collaboration : les contenus sont peu ou pas axés sur la réussite éducative des élèves, sont peu ou pas orientés vers la résolution de problèmes ; les rencontres se tiennent souvent après les classes, sans réel désir de collaboration de la part des participants ; les plages horaires ne sont pas toujours planifiées ; les rencontres ne sont pas toujours structurées ; les mandats des groupes de travail ainsi que les rôles et responsabilités des participants ne sont pas toujours clairement définis. Bref, une question se pose au sein de l'équipe des DÉ de la CS hôte, à savoir : comment favoriser la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun? Afin d'y répondre, une équipe de quatre DÉ accepte de collaborer (Projet I) avec l'objectif spécifique d' :

- Identifier les pratiques de gestion qui favorisent la mobilisation des acteurs autour d'un projet commun.

À la suite du Projet I d'intervention et après avoir vécu, durant un an, l'implantation des CAP dans l'ensemble des établissements, les DÉ par la voie du comité de vigie, ont choisi de se concentrer sur le transfert des apprentissages au sein des CAP. C'est dans ce contexte qu'a émergé le Projet II d'intervention.

2.2 Projet II: Favoriser le transfert des apprentissages au sein d'une CAP

Plusieurs facteurs ont contribué à la mise en œuvre du Projet II d'intervention. D'une part, en réponse à l'adhésion du directeur général de la commission scolaire au projet Collaborer, Apprendre et Réussir (CAR) du centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ),

les DÉ de la CS hôte sont appelées à mettre en place une CAP au sein de leur établissement en 2016-2017. Plus précisément et à court terme, les DÉ ont comme mandat de développer leur expertise afin d'animer une CAP au sein de leur établissement. L'animation de ce nouveau type de réseau les conduit à prioriser cette thématique au regard de leur accompagnement menant à une pratique réflexive. Après une année de mise en place d'une CAP, une analyse au sein du comité de vigie permet de constater que chaque établissement a mis en place une CAP. Parmi les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre, on constate que le transfert des apprentissages par les enseignants participants n'est pas toujours au rendez-vous. L'accent est mis sur le suivi des élèves et les participants y partagent des réflexions notamment sur la gestion des comportements des élèves en classe. Peu d'accent est mis sur les pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage chez les élèves. De plus, il est noté que les participants aux CAP utilisent peu les données probantes pour réfléchir ensemble. Dans cette optique, le Projet II d'intervention a pour objectif spécifique de :

- Rendre explicites les pratiques de gestion qui favorisent le transfert des apprentissages au sein d'une CAP.

Afin de réaliser les projets d'intervention, une opérationnalisation flexible et une méthodologie rigoureuse soutenue ont facilité l'accompagnement menant à leur mise en œuvre.

3. L'OPÉRATIONNALISATION

L'accompagnement de DÉ et de DA dans la gestion stratégique de dix situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes s'échelonne dans le temps. À cet effet,

Boutinet (2010) évoque qu'il n'y a pas de projet sans trajet, trajet qu'il qualifie de trajectoire, d'itinéraire marqué de quatre temps forts : le diagnostic de situation, l'ébauche de projet, la mise en œuvre et l'évaluation. Chaque temps fort situe l'accompagnement des projets d'amélioration¹¹ des établissements au regard des objectifs, des dispositifs mis en œuvre et de l'échéancier. (tableau 2).

Le Projet I a permis de répondre à l'objectif d'identifier les pratiques de gestion qui favorisent la mobilisation des acteurs autour d'un projet commun et le Projet II d'identifier les pratiques jugées prometteuses de transfert d'expertises au sein d'une CAP.

Tableau 2. Opérationnalisation des Projets I et II

PROJET 1 : LA MOBILISATION D'ACTEURS AUTOUR D'UN PROJET COMMUN			Novembre 2015 / juin 2016
TEMPS FORTS	OBJECTIFS	DISPOSITIFS	
✓ Diagnostic de situation et ébauche du projet d'amélioration	✓ Soutenir la problématisation d'une situation professionnelle.	✓ 4 entretiens individuelles semi-structurées avec les DÉ	
✓ Mise en œuvre du projet d'amélioration	✓ Apprendre sur sa propre pratique ; ✓ Aider des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique.	✓ 5 rencontres de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997)	
✓ Évaluation du projet d'amélioration	✓ Identifier les pratiques jugées prometteuses.	✓ 1 rencontre de bilan	

¹¹ Les situations professionnelles problématiques ou jugées insatisfaisantes s'actualisent à travers des projets d'amélioration.

PROJET II : LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES AU SEIN D'UNE CAP		
✓ Diagnostic de situation et ébauche du projet d'amélioration	✓ Identifier les pratiques jugées prometteuses de transfert d'expertise au sein d'une CAP	✓ 6 entrevues d'équipes de direction semi-structurées
✓ Mise en œuvre du projet d'amélioration	✓ Identifier des rubriques de collecte de données au regard d'un récit de pratique ✓ Accompagner les équipes de direction dans l'explicitation du récit d'une pratique jugée prometteuse	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> ✓ 2 entrevues de groupes semi-structurées </div> ✓ 6 rencontres d'accompagnement du récit de pratique
✓ Évaluation du projet d'amélioration	✓ Accompagner les équipes de direction dans la validation et l'exploitation des récits de pratique.	✓ 6 rencontres de validation

Avril 2018/ août 2018

4. LA MÉTHODOLOGIE

Les projets d'intervention menés auprès des DÉ s'inspirent d'une méthodologie de recherche-action en six étapes (Guay et al., 2016) ainsi que des concepts de « repères » évoqués dans le cadre de l'accompagnement (Paul, 2017). Par conséquent, les étapes de recherche-action deviennent des repères situés sur un itinéraire d'accompagnement (figure 3).

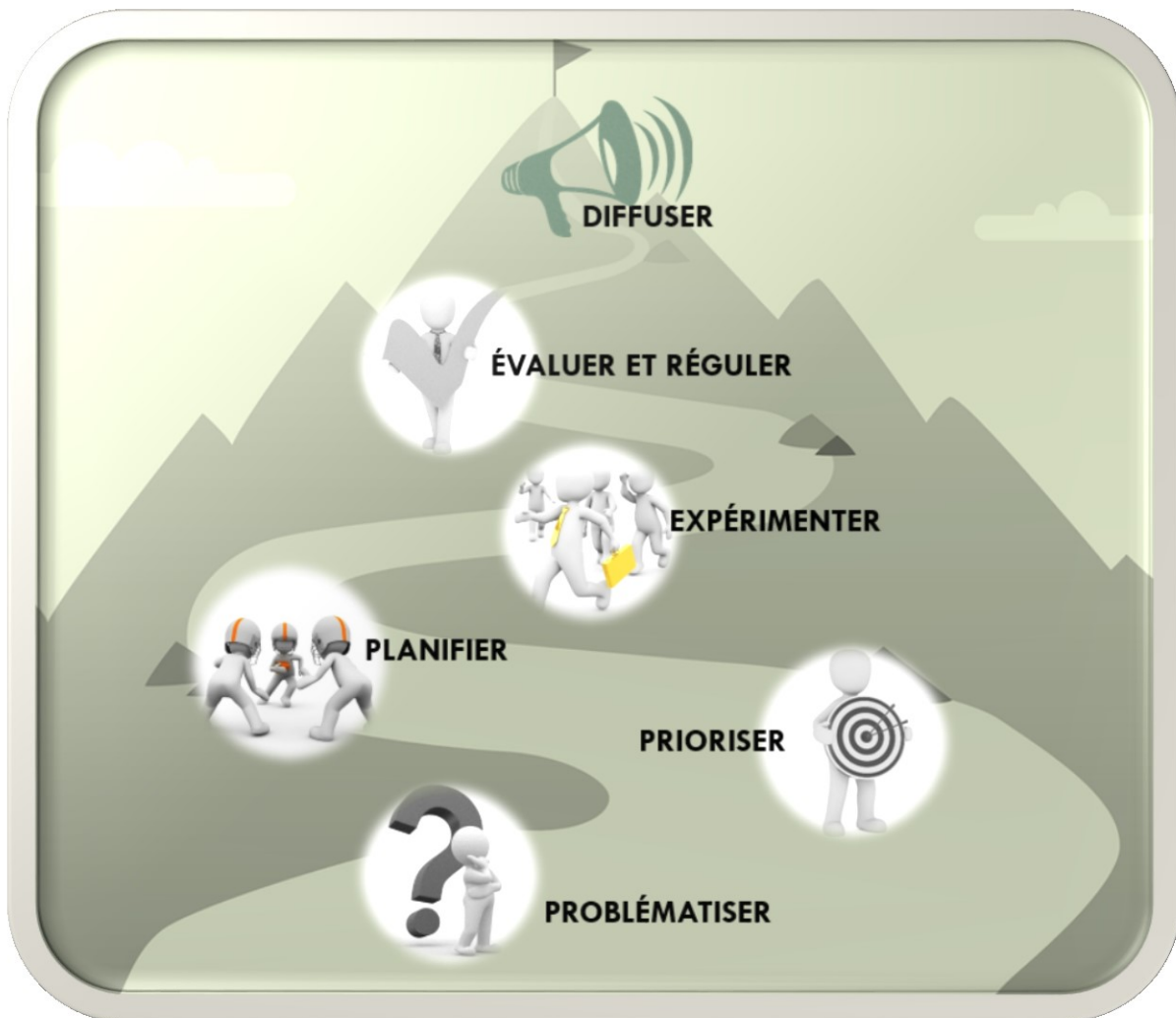


Figure 3. Repères méthodologiques d'une méthodologie de recherche-action

Six repères orientent la méthodologie : problématiser, prioriser, planifier, expérimenter, évaluer et réguler et diffuser. D'abord, un premier repère, « problématiser », consiste à soutenir l'équipe de direction dans l'identification d'une situation professionnelle jugée problématique ou insatisfaisante vécue au sein de l'établissement en lien avec une thématique annuelle mise en

priorité au comité de vigie de la commission scolaire. À cet égard, en 2015-2016, quatre problématiques professionnelles relèvent de la mobilisation d'un réseau d'acteurs autour d'un projet commun et en 2017-2018, six situations professionnelles relèvent du transfert des apprentissages au sein d'une CAP. En collaboration avec l'équipe de direction de chaque établissement, une situation professionnelle jugée problématique ou insatisfaisante est priorisée et sont définis les liens avec le projet éducatif, les forces et les défis à réaliser et les personnes concernées par la problématique. La problématisation permet de clarifier certaines croyances, de développer une compréhension partagée de la problématique et des principaux concepts qui la caractérise. Un deuxième repère, « prioriser », contribue à soutenir la clarification des résultats attendus, au regard des pratiques pédagogiques et éducatives et de la réussite éducative des élèves. De là, un objectif réaliste et atteignable dans l'année en cours est formulé et peut être précisé en cours de route. Dans le cadre des deux projets d'intervention, des entrevues semi-structurées ont permis de « problématiser » et de « prioriser » dix situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes.

Le troisième repère, « planifier », permet d'esquisser un plan d'action qui comporte des stratégies à expérimenter. Les équipes de direction sont soutenues dans la structuration de l'action. Par exemple, une équipe de direction choisit de réaliser un portrait de situation de l'engagement des élèves de secondaire 3. L'équipe est guidée dans la planification de l'animation de la rencontre avec le comité de pilotage, dans l'identification d'indicateurs pertinents pour l'élaboration du portrait de l'engagement, dans l'identification de difficultés envisagées et de pistes de solution. Les stratégies de gestion tiennent compte ou s'inspirent de données probantes pour agir sur la problématique identifiée. L'accompagnement de la planification s'actualise à travers une séquence

de dispositifs et d'outils. L'ensemble des dispositifs, que ce soit des rencontres d'accompagnement individuel ou collectif, des entrevues semi-structurées, l'accompagnement de récits de pratiques, sont inspirés d'une démarche de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997). Le codéveloppement professionnel est considéré comme une approche de formation novatrice et de plus en plus utilisée. Cette approche mise sur les interactions et le partage d'expériences vécues par les participants dans le but d'améliorer leur pratique professionnelle. Dans le cadre de la formation à l'accompagnement (Vandercleyen, L'Hostie et Dumoulin, 2019), le codéveloppement professionnel est présenté comme une stratégie de transfert des apprentissages, une pratique réflexive structurée qui s'intéresse aux liens à créer entre les données probantes et les savoirs pratiques. Plus précisément, dans le contexte des projets d'intervention menés, cette démarche a pour objectifs de prendre un temps de réflexion qui favorise la gestion stratégique, de formaliser les pratiques et les réorganiser à partir des nouvelles perspectives. L'équipe de direction est accompagnée, à chaque rencontre, à :

- Exposer les actions posées depuis la dernière rencontre ;
- Identifier les bons coups et les difficultés rencontrées ;
- Analyser l'évolution de la situation ;
- Identifier les prochains pas, les nouvelles stratégies à expérimenter ;
- Structurer les stratégies à expérimenter entre les rencontres d'accompagnement ;
- Élaborer des outils au besoin.

Cette étape nécessite de conserver des traces qui faciliteront le suivi et l'évaluation des pratiques d'accompagnement et l'amélioration des situations professionnelles jugées

problématiques ou insatisfaisantes par les établissements. À cet effet, les comptes rendus des rencontres permettent de documenter les éléments qui favorisent à la fois le retour réflexif et la compilation de données. Ces données, qui ne semblent pas toujours pertinentes en cours de route, serviront de preuves afin de démontrer les apprentissages et les ajustements de pratiques réalisés.

Un quatrième repère, « expérimenter », permet de soutenir la mise à l'épreuve des stratégies à expérimenter entre les rencontres d'accompagnement. Le soutien prend la forme de réponse à des questionnements ou encore par la référence à des contenus de la recherche susceptibles de les éclairer. Le retour par courriel demeure le mode de communication privilégié entre les rencontres d'accompagnement.

Un cinquième repère, « réguler et évaluer », consiste à porter un regard critique sur les actions posées, à se réorienter au besoin afin de garder le cap sur l'objectif et sur les résultats attendus. À cet effet, l'identification des bons coups et des pistes de solution aux difficultés rencontrées permet les réajustements. En fin de processus, l'analyse de l'évolution de la situation, l'évaluation de l'objectif de départ et des retombées du projet d'amélioration permet de prévoir les suites à donner s'il y a lieu.

Dans le cadre des deux projets d'intervention, les dispositifs de codéveloppement professionnel et les récits de pratique ont permis d'accompagner les équipes de direction dans leur cheminement et de recueillir des données sur les apprentissages réalisés et les pratiques jugées prometteuses. L'ensemble des données ont été analysées et validées avec les équipes de direction.

Dans le cadre du sixième repère, « diffuser », les données recueillies, analysées et validées sont rendues accessibles à travers des affiches, des rapports, des articles professionnels, des présentations orales appuyées de diaporamas électroniques... Les résultats interprétés sont communiqués aux DÉ impliquées dans les projets d'intervention et au comité de vigie de la CS hôte. À la fin du processus doctoral, il est prévu de diffuser les résultats, sur le plan des savoirs professionnels dégagés, à la communauté élargie des professionnels intéressés par de tels projets.

La mise en place de tels projets suppose de tenir compte de limites, de contraintes et de leviers.

5. LES LIMITES, LES CONTRAINTES ET LES LEVIERS

La présentation des limites, des contraintes et des leviers rappelle : l'importance de la planification de tels projets d'intervention et la flexibilité des stratégies d'accompagnement.

5.1 Les limites risque

Nous considérons les limites de tels projets sous deux angles : le rapprochement de la personne accompagnatrice et des personnes accompagnées et l'engagement des personnes accompagnées. Par limite, nous entendons des zones névralgiques dont il est nécessaire de tenir compte dans la planification de l'intervention afin d'en réduire l'impact.

Une première limite provient du rapprochement qui peut se développer, au fil du temps, entre la personne accompagnatrice et les personnes accompagnées. Autant le niveau de confiance acquis peut être un avantage parce que la relation est déjà établie, autant il peut être considéré

comme une limite parce que ce rapprochement pourrait inciter la personne accompagnatrice à vouloir trop répondre aux besoins des milieux, à être à l'avant-garde des problèmes, à les anticiper au lieu de demeurer objective au regard des attentes et des besoins des équipes concernées. Afin de prévenir ces dérives, d'adopter une posture d'expert, il importe de favoriser la formulation d'attentes claires, quant à la situation problématique à améliorer et la clarification des attentes chez les personnes accompagnées.

Considérant que le temps écoulé entre les rencontres peut varier entre quatre et six semaines, et parfois plus, l'engagement des DÉ est considéré comme une deuxième limite aux projets d'intervention. Il devient impératif de s'en préoccuper afin de prévenir le décrochage et de minimiser les absences de participants aux rencontres. Considérant que les rencontres sont souvent espacées, un participant qui s'absente peut facilement perdre le fil du projet en cours, se laisser happer par la gestion opérationnelle et se désengager de ces temps de prise de recul voulant faciliter l'analyse de sa pratique menant à une posture réflexive. C'est dans cette perspective qu'en collaboration avec les DÉ, nous avons mis en place une stratégie de suivi, par le biais d'une rencontre individuelle, qui se tenait entre les rencontres collectives, au cours de laquelle il est prévu de faire un retour sur la rencontre manquée et se préparer à la prochaine. Cette stratégie a contribué à la fois à sensibiliser l'ensemble des participants à l'importance de leur présence et à soutenir l'engagement des personnes qui se sont absentes.

5.2 Les contraintes

En plus de faire face à ces limites sur lesquelles nous avons un pouvoir d'action, nous avons fait face à des contraintes. Par contraintes, nous entendons les embûches, les obstacles qui

contribuent à restreindre l'intervention et qui surviennent sans que l'on puisse les prévoir en début de processus. La principale contrainte se situe au regard de la mobilité du personnel de gestion au sein de la CS hôte. Des remplacements pour des congés de maladie, de maternité ou de paternité, l'arrivée de nouvelles directions en poste ou le départ de certains occasionnent la restructuration des équipes de direction. Par ailleurs, il est intéressant de constater que des activités de mise à niveau ou de validation des données des projets d'intervention au sein des équipes de direction, prévues dans le cadre de la méthodologie, donnent l'occasion de faire un retour, avec les nouvelles personnes, sur les situations professionnelles déjà explorées. Ces stratégies de rappel peuvent contribuer à restreindre les effets de la mobilité.

Outre les limites et les contraintes, des leviers favorisent la mise en place des projets d'intervention.

5.3 Les leviers

Par levier, nous entendons les éléments de la réalité de l'intervention qui influencent positivement l'ajustement des pratiques de gestion. Dans la mise en place de tels projets d'intervention, trois leviers nous apparaissent comme des incontournables : le leadership des directions d'établissement, les situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes par le milieu, et l'accompagnement par un leader expert.

Un premier levier, le leadership des directions d'établissement représente un des déterminants à la réussite des élèves (Collerette, Pelletier, *et al.*, 2013). Les caractéristiques des écoles efficaces montrent un leadership fort centré sur la qualité de l'enseignement, des attentes

élevées quant à la réussite des élèves et une approche collaborative qui associe les membres de la communauté éducative à la résolution des problèmes (Marzano, 2003; Gauthier *et al.*, 2005; Sackney, 2007; Townsend, 2007, dans Colletette, Pelletier, *et al.*, 2013). Les interventions et les observations liées aux activités d'accompagnement menées auprès des DÉ de la CS hôte permettent de croire que ces dernières s'inspirent de façons de faire souhaitables pour élaborer une approche convenant le mieux à leur établissement. Elles cherchent à instaurer une structure de travail et un climat professionnel favorables à la recherche de l'amélioration continue. Elles assument de plus en plus un leadership mobilisateur et partagé dans la conduite de leur établissement. Elles s'inspirent de données probantes pour alimenter l'analyse de leur approche de gestion en vue de favoriser la réussite et la persévérance des élèves. Malgré le fait que les établissements hôtes ont un indice de défavorisation élevé, ce qui contribue à alourdir et à complexifier leur tâche, les DÉ impliquées dans les projets d'intervention menés continuent d'avoir des attentes élevées au regard de la réussite et de la persévérance des élèves. Considérant que le leadership contribue indirectement à la réussite des élèves, l'impact de leur leadership sur la réussite se concrétise par la mise en place de conditions qui favorisent le soutien au développement professionnel des enseignants par l'adoption de pratiques de gestion efficaces notamment au regard des CAP.

Un deuxième levier se rapporte à l'importance accordée aux besoins du milieu de la pratique. Le milieu scolaire est souvent sollicité par les chercheurs en éducation comme terrain de recherche. Toutefois, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2006), les projets de recherche ne répondent pas toujours aux besoins du milieu et rarement à un besoin particulier. Par ailleurs, les DÉ croient que la recherche fait contrepoids aux croyances non vérifiées et permet d'asseoir les

pratiques sur des bases solides (*Ibid.*, 2006). Dans le contexte des projets d'intervention, le besoin d'accompagnement émerge des réflexions de l'ensemble des équipes de directions de la CS hôte qui, chaque année, priorisent une thématique de développement professionnel. De là, chaque équipe de direction identifie une situation professionnelle jugée problématique ou insatisfaisante au regard du projet éducatif en lien avec cette thématique. Les équipes de direction s'engagent dans un processus d'accompagnement qui favorise la gestion stratégique de cette situation professionnelle. Le processus permettra à la fois d'améliorer une situation problématique et de dégager des pratiques jugées prometteuses à réinvestir dans des situations semblables.

Un troisième levier vient influencer favorablement l'émergence de savoirs professionnels, celui de l'accompagnement. Considérant la complexité des problématiques vécues dans le cadre de la gestion d'un établissement et de l'intérêt des DÉ pour une pratique réflexive qui favorise une gestion stratégique, il importe de répondre au besoin d'accompagnement de ces derniers. L'accompagnement en plus de tenir compte du volet de la formation et de l'action gagne à intégrer le volet recherche afin de favoriser l'innovation et le développement durable. L'accompagnement¹² se veut un soutien apporté à la personne accompagnée afin qu'elle mobilise ses propres ressources. Dans le cadre de la formation, la personne accompagnatrice peut faciliter l'accès à des données probantes synthétisées et rendues accessibles notamment au regard de pratiques de gestion. Dans le cadre de l'action, la personne accompagnatrice soutient les DÉ dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de situations professionnelles jugées

¹² Le concept d'accompagnement est développé dans la partie IV des savoirs professionnels d'accompagnement

insatisfaisantes ou problématiques. Quant au volet recherche, afin de favoriser l'innovation et le développement durable, il exige à la fois une méthodologie qui garantit la rigueur, une démarche d'intervention qui favorise la collaboration des praticiens, la documentation et l'évaluation du processus tout en s'assurant de la rigueur méthodologique pour documenter l'émergence de savoirs professionnels et, par conséquent, la diffusion des résultats. Le volet méthodologique permet ainsi d'assurer la validité et la pertinence des savoirs professionnels. Dans le cadre des projets d'intervention menés, ce volet de l'accompagnement vise ultimement l'émergence de nouveaux savoirs professionnels, de pratiques jugées prometteuses de gestion stratégique chez les DÉ. Une personne accompagnatrice, à titre de leader expert, formée à la production de savoirs professionnels pertinents au domaine d'expertise des personnes accompagnées, peut mettre en place les conditions qui contribuent non seulement à l'adoption de pratiques de gestion, mais aussi à leur formalisation afin qu'elles soient durables et possèdent un potentiel de transférabilité.

Des limites et des contraintes de même que des leviers qui favorisent la mise en place de projets d'intervention peuvent servir de référence à la mise en place de tels projets à venir.

La première partie de cet essai a permis la présentation de la problématique professionnelle, de la synthèse des deux projets d'interventions mis de l'avant, des contraintes et leviers interpellés par la mise en place de tels projets d'intervention. Cette clarification met la table à la présentation des savoirs professionnels qui se dégagent des projets d'intervention menés.

PARTIE II. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS QUI SE DÉGAGENT DES PROJETS D'INTERVENTION

1. LE PROCESSUS D'ÉMERGENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Afin de mieux comprendre l'émergence des savoirs professionnels, nous les situons à l'intérieur d'un processus. Dans un premier temps, les concepts clés sont soutenus par des référents théoriques et ensuite présentés au regard de la place qu'ils occupent dans le processus des projets d'intervention. Une définition du concept central, les savoirs professionnels, permet de situer l'ensemble des concepts à l'intérieur d'un processus d'émergence tel qu'illustré à la figure 4.

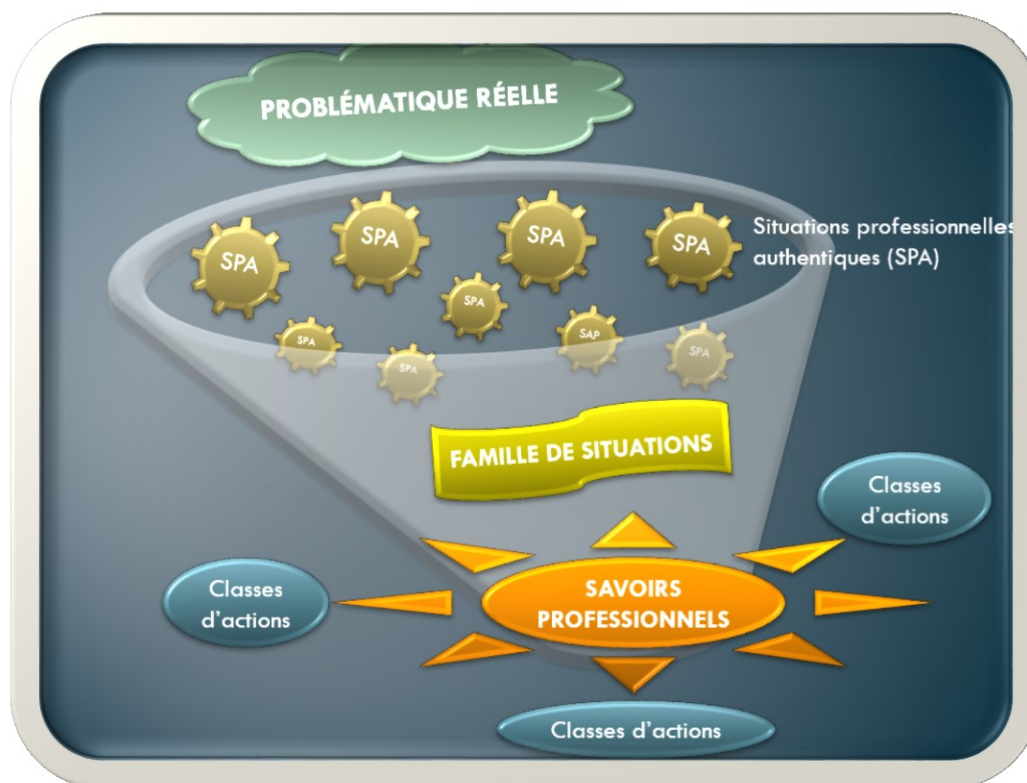


Figure 4. Processus d'émergence des savoirs professionnels

Afin de cerner les savoirs professionnels, nous nous appuyons sur une définition proposée par le Doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke (2019) :

Des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace (savoirs d'expérience) dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées (Leplay, 2009 ; Vanhulle, 2013 et Wittorski, 2007 dans Université de Sherbrooke, 2019).

Dans le cadre de cet essai, les savoirs professionnels :

- répondent à des problématiques réelles qui émergent du milieu ;
- se développent en situation de pratique à travers dix situations professionnelles authentiques (SPA) regroupées sous deux familles de situations ;
- sont formalisés à travers des actions clés regroupées sous des classes d'actions. Les actions clés peuvent être concrétisées par des pratiques jugées prometteuses par le milieu.

Afin de clarifier l'émergence des savoirs professionnels, sont définis les concepts de : problématique réelle, situation professionnelle authentique (SPA) et famille de situations ainsi que les concepts d'actions clés et de classes d'actions. Le tableau 3 présente les concepts clés et les situe en lien avec les projets d'intervention.

1.1 La problématique réelle

Une problématique est réelle parce qu'elle est issue du milieu de la pratique. Elle émerge d'une situation professionnelle problématique ou jugée insatisfaisante qu'un individu ou un groupe d'individus souhaite améliorer. Elle décrit les enjeux qui la balisent. Elle explique en quoi la situation est névralgique et prioritaire à une autre. Dans le contexte des projets d'intervention, la problématique que nous qualifions de réelle émerge d'un bilan de l'année précédente, produit par le comité de vigie de la commission scolaire. L'analyse de ce bilan, conjugué aux enjeux perçus et aux défis à réaliser pour l'année suivante, conduit à l'identification d'une problématique commune à l'ensemble des établissements de la CS. Cette problématique assez large permettra ensuite aux équipes de direction de préciser la SPA pour laquelle ils souhaitent développer une meilleure expertise et améliorer la situation. Les projets I et II d'intervention répondent à deux problématiques réelles vécues au sein des établissements de la commission scolaire hôte. Le premier projet d'intervention a permis à quatre DÉ de répondre à quatre SPA sur la problématique de mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun. Le deuxième projet d'intervention a ensuite permis à six équipes de direction d'explicitier, par le biais d'un récit de pratique, six SPA au regard du transfert des apprentissages au sein d'une CAP. Les deux projets d'intervention ont permis d'accompagner les équipes de direction dans la mise en œuvre de dix SPA et d'en dégager des savoirs professionnels.

1.2 Les situations professionnelles authentiques (SPA)

À l'instar du MELS (2008), nous entendons par situation professionnelle authentique, toute situation constituée d'un ensemble de tâches et d'activités réelles à réaliser avec d'autres acteurs

et qui correspond à des activités à réaliser à un moment spécifique dans un contexte donné. Une situation professionnelle est authentique parce que « [...] le besoin de changer une situation est ressenti par les acteurs eux-mêmes, ce qui les conduit à identifier les obstacles ou les problèmes à résoudre, à fixer des objectifs, à concevoir des stratégies pour obtenir les résultats souhaités » (Paul, 2017, empl. 762). Dans cette optique, Maëla Paul (2019b) évoque que la personne chemine au travers de l'évolution de sa situation. L'expérimentation des projets d'intervention a contribué à dégager deux familles de situations : l'accompagnement menant à une pratique réflexive et les pratiques de gestion.

1.3 Les familles de situations

À la lumière de la définition de « situation professionnelle emblématique » (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019), nous prétendons qu'une famille de situations :

- renferme des propriétés communes à plusieurs SPA ;
- représente des situations proches par leurs activités ;
- regroupe des SPA ayant des caractéristiques communes ;
- peut être réalisée dans un contexte similaire.

Tableau 3 L'émergence des savoirs professionnels

PROBLÉMATIQUES RÉELLES
Projet I : La mobilisation d'acteurs autour de projets communs
Projet II : Le transfert d'apprentissages au sein des CAP
Projet I et II : L'accompagnement menant à une pratique réflexive
FAMILLES DE SITUATIONS

La gestion stratégique**L'accompagnement menant à une pratique réflexive****SITUATIONS PROFESSIONNELLES AUTHENTIQUES**

1. La communication centrée sur la réussite des élèves
2. La mise en place d'un processus de suivi des élèves
3. Le développement d'une compréhension partagée du rôle de l'enseignant
4. La clarification des rôles et responsabilités au sein d'une équipe de soutien à l'élève
5. L'accompagnement d'un enseignant au regard de son projet professionnel
6. Le soutien au témoignage de pratiques jugées prometteuses
7. La mise en place de conditions favorables à la pratique réflexive
8. L'exploitation de données probantes au sein d'une CAP
9. Le développement d'un questionnement qui suscite une posture réflexive au sein d'une CAP
10. L'animation d'une équipe collaborative

L'accompagnement de DÉ dans l'amélioration de situations problématiques

De ces familles de situations sont dégagés les savoirs professionnels. Les savoirs professionnels de gestion stratégique et les savoirs professionnels d'accompagnement sont formalisés à travers des actions clés regroupées autour de cinq classes d'actions, et ce, tel qu'illustré au tableau 4.

Tableau 4. Les savoirs professionnels émergeant des classes d'actions et des actions clés

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS				
Les savoirs professionnels de gestion stratégique		Les savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive		
LES CLASSES D' ACTIONS		LES CLASSES D' ACTIONS		
La mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun ¹³	Le transfert des apprentissages au sein d'une CAP ¹⁴	L'accompagnement de la formation	L'accompagnement de l'action ¹⁵	L'accompagnement de la recherche

¹³ Les actions clés de la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun sont inspirées des travaux de Bélanger (2010)

¹⁴ Les actions clés du transfert des apprentissage au sein d'une CAP sont inspirées des travaux de Nonaka et Takeuchi (1997)

¹⁵ Les actions clés de l'accompagnement de l'action sont inspirées des travaux de Paul (2017)

LES ACTIONS CLÉS		LES ACTIONS CLÉS			
<ul style="list-style-type: none"> Problématiser Développer une compréhension partagée Intéresser Enrôler Diffuser 	<ul style="list-style-type: none"> Socialiser Extérioriser Combiner Intérioriser 	<ul style="list-style-type: none"> Développer son expertise Animer des rencontres Exploiter des données probantes 	<ul style="list-style-type: none"> Contractualiser Écouter Questionner Guider 	<ul style="list-style-type: none"> Documenter Analyser Valider Diffuser 	

De manière plus explicite, les classes d'actions de gestion stratégiques sont dégagées à partir des thématiques des projets d'intervention : la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun et le transfert des apprentissages au sein d'une CAP. Considérant que la recherche-action est associée à trois finalités que sont la formation, la recherche et l'action et que la méthodologie retenue pour l'accompagnement des situations professionnelles est empruntée à la recherche-action, les classes d'actions d'accompagnement sont dégagés à partir de ces trois volets.

1.3.1 Les classes d'actions et les actions clés

Une action clé est menée dans un contexte précis, elle se combine et s'enchaîne à d'autres actions dans le but d'atteindre un résultat précis (MELS, 2008). Dans le présent essai, la liste des actions clés provient des invariants¹⁶ dégagés des pratiques des acteurs et des données probantes. Elles se combinent et s'enchaînent pour former une classe d'actions afin d'améliorer une situation problématique.

¹⁶ Des invariants constituent un dénominateur commun à plusieurs situations professionnelles qui peuvent s'appliquer à des familles de situations.

1.3.2 La pratique professionnelle

Nous considérons la pratique professionnelle comme étant « Un amalgame de choix, de décisions et d'actions mises en œuvre pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle à gérer. » (MELS, 2008, p. 56). Elle se fonde sur des objectifs (Potvin, 2016a) en lien avec la gestion d'une problématique vécue. Elle renvoie à une communauté qui la légitime (Zapata dans Potvin, 2016a). Elle émerge d'un savoir issu de l'expérience et fait appel, intuitivement ou stratégiquement, à des données probantes.

Il existe une variété de qualificatifs pour expliciter le concept de pratique. Elles peuvent être probantes (evidence-based practice), efficaces, émergentes, exemplaires, innovantes, inspirantes, gagnantes ou encore, jugées prometteuses. Loin d'être synonyme, chaque qualificatif rattaché à la pratique suppose des caractéristiques particulières. Dans le cadre de ce cet essai, trois types de pratiques sont retenues afin d'observer les savoirs professionnels : les pratiques émergentes, les pratiques probantes et les pratiques jugées prometteuses.

1.3.3 Les pratiques émergentes

Les pratiques émergentes sont acquises ou développées de manière itérative dans la pratique professionnelle. Elles sont implicites, tacites, peu formalisées et plus difficilement transmissibles (Potvin, 2016a). Elles se développent en puisant dans diverses sources : l'action, l'expérimentation, les pratiques des pairs et la formation continue. Elles ont tendance à être produites plus rapidement que les preuves de la recherche (Canadian Homelessness Research

Network, 2014) et sont plus ou moins documentées lors de leur phase d'implantation et de mise en œuvre. Elles peuvent être régies par l'intuition, les croyances, les valeurs et l'expérience. Ce sont des interventions nouvelles et novatrices qui offrent des signes prometteurs et qui justifient une recherche plus rigoureuse. Elles « recèlent parfois des savoirs tout aussi efficaces que ceux issus de la recherche » (Wittorski, 2014 dans Potvin, 2016, empl. 2148). Dans le cadre de cet essai, les pratiques émergentes proviennent des dix SPA présentées au tableau 3. Elles offrent des signes prometteurs quant à leur impact sans toutefois que les résultats soient justifiés. À l'instar de Potvin (2016, empl. 3566) nous croyons « [bien entendu], qu'il faut chercher les meilleures pratiques, mais souvent en éducation, il existe peu de pratiques vraiment probantes ». Dans un contexte où les DÉ ressentent le besoin de connaître les pratiques gagnantes de leurs pairs (Lalancette, 2014), il importe de rendre les pratiques émergentes plus explicites, de documenter leurs effets afin de les rendre plus facilement transférables en faisant des liens avec les données probantes. Rappelons que les DÉ de la CS hôte souhaitent formaliser les pratiques émergentes de gestion afin de les partager en CoP. De même, nous souhaitons formaliser les pratiques d'accompagnement expérimentées à titre de conseillère en gestion.

Les pratiques émergentes peuvent à cet égard, faire leurs preuves au moyen de méthodologies adaptées et documentées ou en s'appuyant sur des données probantes et développer un potentiel de transférabilité.

1.3.4 Les pratiques probantes

Les pratiques probantes (evidence-based practice) basent la prise de décision ou l'action sur les meilleures preuves scientifiques, elles sont fondées sur des « données probantes » et

permettent de puiser dans les résultats issus de la recherche pour découvrir et expérimenter de nouvelles pratiques (Potvin, 2016a). Nous croyons, à l'instar de Saussez et Lessard (2009, dans Potvin, 2016a) que les pratiques probantes trouvent leur place aux côtés d'autres preuves dans un projet d'ajustement des pratiques, qu'elles sont nécessaires et qu'elles interagissent avec d'autres éléments tout aussi légitimes. Par ailleurs, nous croyons que malgré le fait que les DÉ sont appelées à baser leur décision sur des données probantes (Collerette, *et al.*, 2013 ; Leclerc, 2013), on constate l'absence d'un accès simplifié et cohérent à ces données. Dans ce contexte, nous croyons que ces données ont avantage à être vulgarisées, synthétisées afin de les rendre accessibles, au besoin, aux personnes intéressées. Le contexte d'expérimentation des pratiques probantes est rarement identique quoique similaire à celui de la pratique. À l'instar de Potvin (2016a), nous croyons qu'il ne faudrait pas que la référence à des pratiques probantes fasse obstacle à la créativité et à l'innovation des praticiens.

Dans le cadre des projets d'intervention, les données probantes, notamment celles au regard de la mobilisation (Bélanger, 2010) ou du transfert des apprentissages (Nonaka et Takeuchi, 1997) ont été synthétisées et vulgarisées afin d'être croisées avec les pratiques émergentes des DÉ. Les données probantes constituent des cadres de référence qui ont permis aux DÉ d'analyser leur pratique, de les comparer à celles promues par la recherche. Elles ont été l'objet du développement d'une compréhension partagée avec les DÉ au cours des projets d'intervention. Par exemple, dans le cadre du Projet I, des recherches sur la mobilisation (Bélanger, 2010; Bélanger *et al.*, 2008, 2010; Janoz, 2010) ont permis de mieux comprendre le processus de mobilisation et de faire des liens entre les pratiques émergentes des quatre SPA mises en œuvre par les DÉ. Ce lien avec les

données probantes a permis de dégager des actions clés au regard du processus de mobilisation (tableau 4) : problématiser, développer une compréhension partagée, intéresser, enrôler et diffuser, regroupées sous une classe d'actions. Ainsi, les pratiques émergentes croisées avec les données probantes permettent de dégager des actions clés qui peuvent être utilisées à titre de repères pour les catégoriser. Ces pratiques, ainsi documentées et catégorisées sous des actions clés constituent des pratiques jugées prometteuses.

1.3.5 Les pratiques jugées prometteuses

Par pratiques jugées prometteuses, nous entendons, à l'instar de Janosz (2010) des pratiques pour lesquelles il existe certaines preuves empiriques de leur efficacité. Pour être efficaces, elles répondent à des conditions de réalisation qualifiées de prometteuses, puisqu'elles sont significatives, ciblées, planifiées, justifiées ou éprouvées (CIMD, 2007). Dans le contexte de cet essai, elles sont :

- significatives puisqu'elles émergent d'une situation problématique réelle du milieu ;
- ciblées puisqu'elles répondent aux vulnérabilités de l'établissement notamment au regard de la réussite éducative et de l'enseignement de qualité ;
- planifiées stratégiquement selon un processus de résolution de problème associé à la méthodologie empruntée à la recherche-action ;
- justifiées puisqu'elles sont dégagées du croisement avec des pratiques probantes ;
- éprouvées puisqu'on a pu constater des retombées positives de leur expérimentation.

Une meilleure compréhension de ces trois types de pratiques professionnelles permet d'établir les bases sur lesquelles se fondent la validité et la pertinence des projets d'intervention.

2. LA VALIDITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Après avoir présenté le processus d'émergence des savoirs professionnels d'accompagnement et de gestion stratégique de même que les types de pratiques professionnelles qui ont permis l'émergence des actions clés, nous présentons trois critères qui ont permis de s'assurer de la « validité d'un savoir professionnel » (Nizet, 2019) : l'acceptabilité, la viabilité et la crédibilité.

2.1 L'acceptabilité

Nous considérons que les savoirs issus de l'expérience (pratiques jugées prometteuses) jouissent d'une plus grande légitimité que les savoirs issus de la recherche transmis dans un contexte de formation. C'est la raison pour laquelle il nous importe de considérer le critère d'acceptabilité. Ce critère renvoie à l'ouverture des acteurs aux savoirs professionnels. Dans le contexte des projets menés, les DÉ accompagnées dans leur pratique réflexive, font d'abord un retour sur leurs connaissances antérieures et leurs pratiques émergentes (savoirs d'expérience) et ensuite les croisent avec les données probantes (savoirs théoriques) pour en dégager des pratiques jugées prometteuses. Cette démarche permet d'abord de conforter les DÉ dans leur agir professionnel avant d'introduire des données probantes. Par exemple, une DÉ prend conscience de l'ampleur d'une pratique en l'explicitant. Ensuite, le repérage de nouveaux concepts ou de nouvelles pratiques (données probantes) permet de créer un conflit cognitif. Même si, dans certains

cas, les données probantes contribuent à confronter leurs croyances, la résistance demeure provisoire et favorise plutôt le goût d'expérimenter et d'ajuster leur pratique. Par exemple, une DÉ déclare qu'une des pratiques probantes l'interpelle et qu'elle compte l'expérimenter dans son milieu. De plus, nous constatons qu'à la suite d'un partage de pratiques, les pratiques jugées prometteuses des DÉ sont davantage réinvesties par les pairs que les pratiques probantes. Ces éléments nous rappellent l'importance de formaliser et répertorier les pratiques jugées prometteuses des DÉ, de les catégoriser sous des actions clés et de les rendre accessibles aux personnes intéressées.

2.2 La viabilité

Pour Nizet (2019), le critère de viabilité permet d'anticiper la durabilité des savoirs professionnels à la suite de l'intervention. Les savoirs professionnels dégagés dans les projets d'intervention menés relèvent d'abord de SPA qui visent à améliorer une situation jugée insatisfaisante ou problématique vécue par le milieu. Parce que les pratiques jugées prometteuses émergent du milieu, qu'elles ont été bonifiées à partir de pratiques émergentes et rendues explicites, nous constatons que non seulement elles sont durables, mais qu'elles sont le point de départ d'un processus d'harmonisation de pratiques avec les pairs. Parce que rendues explicites, elles sont plus facilement transférables chez les pairs qui accordent plus de légitimité à ces pratiques jugées prometteuses qu'à des pratiques probantes. Nous avons documenté qu'en plus d'être réinvesties, les pratiques jugées prometteuses tendent à se bonifier. Les acteurs, initiés à une pratique réflexive, sont plus agiles à analyser leur pratique *dans* et *sur* l'action. Entre le début du Projet I et la fin du Projet II, les comptes rendus des rencontres permettent de constater une

évolution. Les DÉ sont à même d'envisager des pistes de réinvestissement dans des situations semblables. Par exemple, une DÉ constate que les pistes de questionnement identifiées dans le cadre de la CAP peuvent être réinvesties dans d'autres groupes de travail. Une autre DÉ réinvestit un modèle amélioré d'un cahier d'activités dans l'animation d'une CAP. Une autre encore, met en place une nouvelle équipe collaborative en empruntant le processus formalisé de sa première expérience.

2.3 La crédibilité

Le critère de crédibilité engage à produire des références qui garantissent la reconnaissance des savoirs produits. La crédibilité s'avère un enjeu parce que les DÉ ont à développer des pratiques de gestion destinées à assurer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves. Les démarches formalisées lors des rencontres d'accompagnement menant à une pratique réflexive sont basées à la fois sur les pratiques émergentes et se réfèrent à des données probantes ce qui renforce leur crédibilité. Les référents théoriques permettent de disposer de points de repère afin d'organiser, de réorganiser, de comparer les pratiques jugées prometteuses avec les expériences antérieures. Il nous apparaît important de tenir compte de l'expérience des acteurs et de fournir des ancrages à des référents théoriques. Par exemple, s'appuyer sur « le processus de mobilisation¹⁷ » de Bélanger (2010) pour établir des liens avec les pratiques émergentes de mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun. Ainsi, le praticien formalise sa pratique et établit des liens avec les

¹⁷ Ce processus se décline en quatre phases : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.

données probantes. La formalisation constituée à la fois des pratiques émergentes et de données probantes favorise la transférabilité et la recevabilité chez les pairs.

3. LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Après avoir présenté la validité des savoirs professionnels, nous traitons de leur pertinence pratique et éthique. Le volet de la pertinence pratique tente de démontrer comment les résultats qui se dégagent des interventions répondent à la fois à une amélioration de la pratique de la personne accompagnatrice et à l'amélioration des SPA exploitées par les DÉ. Le volet de la pertinence éthique tente de démontrer la prise en compte des normes éthiques dans le cadre des deux projets menés au cours de la démarche doctorale.

3.1 La pertinence pratique

En plus de justifier les savoirs professionnels comme réponse à une situation problématisée, nous croyons qu'ils sont pertinents dans la pratique puisqu'ils répondent à des préoccupations de la communauté des praticiens. Dans le contexte des projets menés au cours de la démarche doctorale, deux problématiques émergeant du milieu ont été traitées, les savoirs professionnels qui s'en dégagent répondent aux préoccupations de six DÉ et huit DA ainsi qu'à la doctorante que je suis. Les problématiques émergent de la pratique elle-même, et concernent les pratiques de gestion et les pratiques d'accompagnement. Elles se concrétisent dans dix situations d'accompagnement d'équipes de direction. La conduite des projets d'intervention appelle à la clarification de concepts et la conception d'outils, partagés et souvent harmonisés dans le milieu de la pratique ce qui renforce leur pertinence.

Le processus d'accompagnement favorisant la formation, l'action et la recherche contribue à la fois comme source de référence, de repères sur lesquels miser pour une action efficace et permet la diffusion de ces savoirs à la communauté professionnelle de personnes accompagnatrices. Du côté des personnes accompagnées, les pratiques jugées prometteuses sont des repères pertinents qui favorisent une gestion stratégique qui passe par une pratique réflexive. En plus de servir de base pour un ajustement continu de la pratique, les pratiques jugées prometteuses contribuent à favoriser le partage et le rayonnement des pratiques, à inspirer les membres de la communauté des DÉ. On ne peut nier l'intérêt des savoirs professionnels par les praticiens notamment parce qu'ils sont produits dans des conditions éthiques.

3.2 La pertinence éthique

Afin de s'assurer que les savoirs professionnels sont produits dans des conditions éthiques, les projets sont inspirés des principes qui ont servi de guide à l'attestation éthique (Tremblay, 2018) : le consentement, la confidentialité, la transparence et la bienveillance. Le principe de consentement éclairé et répété des acteurs aux rencontres d'accompagnement se développe selon une dynamique collaborative. Le principe de confidentialité et de communication des savoirs professionnels assure le caractère confidentiel des échanges et l'anonymisation des données dans les documents de communication. Le principe de transparence contribue à informer les acteurs des impacts négatifs envisagés et à chercher des moyens d'atténuation avec eux. Nous considérons l'importance de mettre en place un processus d'analyse réflexive dans une perspective de bienveillance selon laquelle « La bienveillance renvoie plus particulièrement à la façon dont on porte attention à autrui, à savoir dans une perspective de respect des différences, de sollicitude et

d'altruisme » (Guillemette, 2017, p. 121). Le principe de bienveillance favorise un climat de confiance, de franchise et de confidentialité en faisant preuve de sensibilité éthique. La sensibilité éthique fait référence à la capacité d'œuvrer avec autrui et est interprétée comme un facteur clé dont fera preuve l'acteur (Lacroix *et al.*, 2017).

La clarification de la méthodologie qui permet de dégager des savoirs professionnels, la validation et la pertinence de ces derniers nous mène à la présentation des savoirs professionnels dégagés des deux projets menés au cours du parcours doctoral. Dans un premier temps, nous présentons les savoirs professionnels d'accompagnement qui ont favorisé l'émergence des savoirs professionnels de gestion stratégique.

4. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS D'ACCOMPAGNEMENT MENANT À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Nous définissons l'accompagnement comme un soutien apporté à la personne accompagnée afin qu'elle mobilise ses propres ressources. Inspirée des travaux de chercheurs qui se sont penchés sur l'accompagnement (CTREQ, 2017a ; Lafortune et Lepage, 2008; Paul, 2017 ; Potvin, 2016), nous concevons l'accompagnement menant à une pratique réflexive comme étant : un dispositif relationnel qui suppose une pratique réflexive et interactive entre une ou des personnes accompagnées qui ont à gérer des situations jugées problématiques ou insatisfaisantes et une personne accompagnatrice qui soutient le processus de résolution de problème. L'accompagnement se réalise au regard des besoins exprimés par la ou les personnes accompagnées et s'adapte au contexte d'intervention. Il exige de la ou des personnes accompagnées un engagement dans l'action, dans l'expérimentation et dans une réflexion critique

sur ses actions. La personne accompagnatrice contribue au processus de réflexivité par un questionnement problématisant et une écoute active. L'accompagnement a pour but de favoriser l'ajustement de pratiques émergentes ou la mise en place de nouvelles pratiques et mène à l'autonomie des personnes accompagnées au regard de l'objet d'accompagnement.

La collecte de données, basée sur une méthodologie empruntée à la recherche-action permet de dégager des savoirs professionnels sur l'accompagnement. Rappelons que la recherche-action est associée à trois finalités que sont la formation, la recherche et l'action conséquemment, le dispositif d'accompagnement retenu tient compte de ces trois finalités par le biais des classes d'actions (figure 5). Dans le contexte de cet essai,

- dans le cadre de la formation, l'accompagnement contribue à valoriser les pratiques émergentes, à exploiter et baser les décisions sur des données probantes et à produire du matériel qui favorise l'expérimentation ;
- dans le cadre de l'action, l'accompagnement contribue à soutenir la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de SPA jugées insatisfaisantes ou problématiques ;
- dans le cadre de la recherche, la méthodologie et l'opérationnalisation contribuent à la formalisation de pratiques jugées prometteuses, à l'émergence de savoirs professionnels, à l'innovation et au développement durable.



Figure 5. L'accompagnement menant à une pratique réflexive

Chaque volet fait appel à des présupposés de la part de la personne accompagnatrice. À ce titre, Guay *et al* (2016) évoquent l'importance pour une personne accompagnatrice de rendre explicites ses présupposés.

4.1 Les présupposés dans le cadre de l'accompagnement menant à une pratique réflexive

Les présupposés à l'égard de la formation, de l'action et de la recherche sont rendus explicites au regard de référents théoriques sur lesquels reposent les croyances.

4.1.1 Présupposés au regard de la formation

Au regard de l'accompagnement de la formation, Pratt (2000) offre un cadre de référence qui permet de situer les croyances qui influencent la posture d'une personne accompagnatrice. Il propose cinq perspectives, celles : de l'apprenti, de la sollicitude, de réforme sociale, développementale et de transmission. Nous situons nos interventions à la fois dans une perspective développementale et de sollicitude. Ces perspectives soutiennent deux postures : une de médiateur et une de guide.

La posture de médiateur selon une perspective développementale accorde une grande importance au questionnement, au dialogue et aux connaissances antérieures. La personne accompagnatrice fait appel à des SPA vécues par la personne accompagnée et conduit cette dernière à trouver ses propres réponses. Ainsi, les activités sont planifiées en accordant beaucoup d'espace au questionnement. Les personnes accompagnées sont elles aussi invitées à poser des questions de clarification qui permettront aux pairs de faire un pas de plus dans la compréhension de leur problématique. En parallèle, la posture de guide selon une perspective de sollicitude accorde une importance particulière à l'attention à porter au soutien dans la réalisation des tâches. Selon Pratt (2000) plus la difficulté est élevée, plus il est important d'accorder du support à la personne accompagnée. La personne accompagnatrice soutient la clarification et la résolution de défis adaptés aux vulnérabilités du milieu. Elle offre du support au groupe et un support individuel et personnalisé au besoin. Le support au groupe se traduit par une animation éthique qui favorise la confidentialité, le respect et l'engagement de toutes les personnes du groupe. Le support individuel peut se traduire par des encouragements, la valorisation des bons coups, le soutien à

l'identification de pistes de solution à des difficultés rencontrées. L'expérience démontre que cet accompagnement dans le cadre de l'action mène à des ajustements de pratiques, à l'adoption de nouvelles pratiques et à des changements de croyances menant à une réelle posture de réflexivité (Guillemette et Monette, 2019).

4.1.2 Présupposés au regard de l'action

L'accompagnement de l'action sous-entend un processus de réflexion sur l'action en vue d'agir sur une situation problématique ou jugée insatisfaisante pour l'améliorer. Dans ce contexte, nous considérons que la situation problématique doit émerger des besoins du milieu, sans être imposée. Dans l'éventualité où la problématique serait imposée par une instance supérieure, il nous apparaît important de cibler, en collaboration avec les personnes accompagnées, une situation professionnelle problématique ou jugée insatisfaisante à améliorer au sein de l'établissement. Par exemple, dans le cas où les DÉ avaient à implanter une CAP au sein de leur établissement, nous avons accompagné les équipes de direction à identifier une vulnérabilité au regard de la réussite éducative des élèves de leur établissement. Une fois la vulnérabilité identifiée, l'équipe a pu s'engager dans l'implantation d'une CAP au regard de cette vulnérabilité propre à leur établissement. Nous estimons que la personne accompagnatrice doit être en relation avec des acteurs du terrain, entendre leurs besoins et les aider à les nommer et à les prioriser (Guay *et al.*, 2016). L'accompagnement de l'action permet, à travers une SPA, de favoriser l'expérimentation des stratégies en vue d'améliorer une situation jugée problématique ou insatisfaisante.

4.1.3 *Présupposés au regard de la recherche*

Guay *et al* (2016), présentent quatre conceptions propres à éclairer les présupposés au regard de la recherche-action : une activité de compréhension, une activité de compréhension et de transformation, une activité de transformation et une activité de construction. Dans le cadre du volet recherche, à titre de personne accompagnatrice, nous concevons la recherche comme une activité de compréhension et de transformation. Une activité de compréhension d'abord parce qu'elle s'attarde à une compréhension des pratiques du milieu au regard d'une SPA et parce qu'elle s'appuie sur des données probantes au regard de problématiques professionnelles. Une activité de transformation des personnes et des situations parce qu'elle permet un ajustement des pratiques, parce qu'elle vise « [...] la transformation d'une situation finalisée dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont pris part et d'améliorer les connaissances sur cette situation » (Guay & Prud'homme, 2018, p. 239). De plus, à l'instar de Schön (dans Guay *et al.*, 2016), nous croyons que la recherche doit correspondre à une activité de production de savoirs professionnels.

À la lumière de ces présupposés, l'accompagnement de la formation, de l'action et de la recherche, permet de dégager des savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive.

4.2 Les classes d'actions et les actions clés de l'accompagnement menant à une pratique réflexive

Chaque volet de l'accompagnement est défini au regard de référents théoriques, précisé au regard de classes d'actions et d'éléments descriptifs pour chacune des actions clés.

4.2.1 *Le volet formation*

L'accompagnement de la formation est géré de façon concomitante avec le volet action et le volet recherche (Lafortune et Lepage, 2008). À l'instar de Pelletier (dans Solar-Pelletier, 2007), nous croyons que le modèle de la « connaissance créatrice » de Nonaka et Takeuchi (1997) permet de valoriser les apprentissages réalisés par l'expérimentation et de favoriser leur expression dans des apprentissages collectifs. À cet effet, le volet de l'accompagnement de la formation tient compte principalement de quatre modes de conversion que sont : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation. Le mode de socialisation favorise le passage des connaissances tacites¹⁸ aux connaissances explicites. Les connaissances tacites, acquises principalement de l'expérience, ne peuvent être acquises directement des autres que par l'observation et l'imitation, sans avoir à parler. Dans ce contexte, nous favorisons l'expérimentation de ce mode en encourageant l'observation par les pairs. Un deuxième mode, celui de l'extériorisation, permet de passer du tacite à l'explicite¹⁹. Ce mode est déclenché par le dialogue ou la réflexion collective au

¹⁸ Les connaissances tacites sont implicites, ne sont pas exprimées de façon claire et explicite et sont difficilement transmissibles.

¹⁹ Les connaissances rendue explicites décrivent de façon spécifique comment on s'y prend pour agir et sont plus facilement transmissibles.

sein des rencontres d'accompagnement. L'explicitation des pratiques émergentes (connaissances tacites) à travers les comptes rendus des rencontres et les récits de pratiques permettent de mieux comprendre les concepts et les pratiques. Un troisième mode, celui de la combinaison permet de passer de l'explicite à l'explicite. À travers ce mode, la connaissance se systématisé, les informations sont triées, combinées, additionnées et catégorisées, ce qui peut mener à de nouvelles connaissances. Au cours des projets menés, les personnes accompagnées sont appelées à croiser les pratiques rendues explicites avec des données probantes en lien avec les sujets traités. Ce croisement permet à la fois de systématiser les pratiques, de les organiser et finalement de les ajuster et d'en dégager des pratiques jugées prometteuses. Le mode d'intériorisation permet ainsi de passer de l'explicite au tacite : c'est l'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. Ce mode est étroitement lié à l'apprentissage pratique et se réalise par l'expérimentation de pratiques jugées prometteuses identifiées lors des rencontres d'accompagnement et réinvesties dans des situations semblables.

L'accompagnement de la formation, inspiré des modes de conversions, s'actualise à travers trois actions clés (figure 6) : 1) développer son expertise, 2) animer des rencontres et 3) exploiter des données probantes. La première action clé, le développement de l'expertise de la personne accompagnatrice appelle à développer une compréhension personnelle des milieux, des contextes et des enjeux interpellés par les problématiques issues du milieu de la pratique, notamment concernant les milieux défavorisés. La personne accompagnatrice doit aussi développer une expertise de processus : du processus de changement (Collerette, Schneider, *et al.*, 2013), du processus de partage de pratiques (Payette & Champagne, 1997), du processus d'accompagnement

(Lafortune et Lepage, 2008 ; Paul, 2017). Afin de conserver son expertise, la personne accompagnatrice est appelée à développer des stratégies d'accès, de partage, de production et de diffusion (Dezuter, 2019) de contenus valides. Afin de s'impliquer dans une démarche de développement professionnel continu, il importe de s'inscrire dans une démarche de veille à l'égard de l'évolution des pratiques et de la recherche dans le domaine concerné. Afin d'assurer cette veille stratégique, il importe de mettre en place des démarches en termes d'alerte, d'abonnements et de suivi de certains sites (*Ibid.*, 2019).



Figure 6. L'accompagnement de la formation et ses actions clés

La deuxième action clé, l'animation de rencontres, se construit autour de thématiques correspondant aux besoins exprimés par les personnes accompagnées. L'animation favorise à la fois le partage, le dialogue et la discussion (Senge, 2006). Le partage de pratique implique le récit de pratiques expérimentées et leur impact sur l'atteinte des résultats attendus. Le dialogue, comme processus d'apprentissage réflexif, permet de développer une compréhension partagée des points de vue et des suppositions des personnes accompagnées et favorise la clarification des pratiques. Finalement, la discussion se traduit par le choix de stratégies nouvelles ou ajustées à expérimenter entre les rencontres. L'exploration d'idées sans porter de jugement permet de développer un climat de confiance. La discussion, permet de structurer les idées dans le but de prendre une décision et fait appel à la pensée critique afin de choisir parmi les options possibles. Ces options proviennent de commentaires, de suggestions, de références apportées par des pairs ou encore par la personne accompagnatrice. Le choix des stratégies à explorer par la personne accompagnatrice favorise le réinvestissement dans l'action quotidienne. Tout au long du processus, et plus particulièrement à la fin de la rencontre, l'intégration de périodes de réflexion individuelle permet de résumer, de concrétiser les apprentissages de contenus et de processus.

Une troisième action clé, l'exploitation de données probantes, appelle à repérer et vulgariser les pratiques probantes, en fonction des problématiques et des sujets à traiter, afin de les rendre accessibles et utiles. Les données probantes contribuent à analyser, catégoriser les pratiques émergentes. De plus, elles contribuent à inspirer les participants dans l'appropriation de grilles de lectures différentes de celles habituellement adoptées. Les données probantes concourent aussi à repérer, concevoir ou adapter des outils à réinvestir dans l'action.

4.2.2 *Le volet action*

Dans le contexte où l'action souhaitée par les DÉ se veut stratégique, le volet de l'accompagnement dans le cadre de l'action devient un impératif en ce sens qu'il favorise la prise de recul, la réflexion et la réflexivité.

Le processus d'accompagnement dans le cadre de l'action correspond à un besoin réel de transformation, de changement, d'amélioration ou d'évolution d'une situation jugée problématique ou insatisfaisante. Dans le contexte des projets menés, le processus d'accompagnement est soutenu par différents dispositifs et outils qui favorisent une pratique réflexive et les échanges entre les personnes accompagnées. Rappelons que l'ensemble des dispositifs, que ce soit des rencontres d'accompagnement individuel ou collectif, des entrevues semi-structurées, l'accompagnement de récits de pratiques, sont inspirés d'une démarche de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997). Des outils comme le compte rendu des rencontres, les cahiers d'activités suscitent l'implication et la collaboration des personnes accompagnées tout en permettant de conserver des traces. La combinaison des dispositifs et des outils contribue à favoriser une pratique réflexive dans le cadre du volet action de l'accompagnement. Accompagner l'action au sein d'une équipe de DÉ se traduit par une classe d'actions : contractualiser, écouter questionner et guider (figure 7).



Figure 7. L'accompagnement de l'action et ses actions clés

Une première action clé, « contractualiser » se traduit par l'élaboration d'un contrat entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée. Pour Paul (2017), la contractualisation est la boussole propre, intrinsèque au projet. Cette dernière considère le contrat comme un outil pédagogique qui contribue à formaliser : les objectifs à atteindre, les attentes, le temps, le lieu et la fréquence des rencontres. La contractualisation contribue à ce que la personne accompagnée se reconnaisse comme impliquée et soit à même de constater sa progression vers l'atteinte de son objectif. Ainsi, la SPA priorisée par la personne accompagnée est issue d'un contrat pédagogique avec la personne accompagnatrice, elle sert d'outil de suivi tout au long du processus et est évaluée

en termes d'efficacité des stratégies et d'atteinte des objectifs fixés au départ par la personne accompagnée.

Une deuxième action clé, « l'écoute », se traduit notamment par l'écoute active, l'écoute éthique et l'écoute stratégique. L'écoute active permet de repérer le discours tenu pour s'en décaler et permet de repérer les généralisations et les jugements. L'écoute éthique fait preuve d'empathie, d'attention, d'ouverture, d'accueil, de disponibilité et de bienveillance (Guillemette, 2017) face à la personne accompagnée. Posséder une éthique de l'écoute suppose « la capacité d'avoir des convictions tout en gardant une ouverture à d'autres possibilités que les siennes » (Paul, 2017, empl. 3143). Quant à l'écoute stratégique, elle permet de synthétiser, de recentrer la discussion afin de garder le cap. L'écoute contribue à créer un climat qui permette de questionner pour déstabiliser, pour créer un conflit cognitif. L'attention à titre d'écoute implique de rester en attente de « ce qui ne vient pas d'emblée à la parole » (Honoré, 1990, dans Paul, 2017, empl. 1800).

Une troisième action clé, « questionner », se traduit par l'adoption d'un « questionnement problématisant » (Paul, 2017) qui vise à clarifier la situation de la personne accompagnée, à déconstruire et à reconstruire le problème. Ce questionnement favorise l'explicitation, la mise en mots de ce qui pose problème. Le questionnement doit aussi susciter le doute, la remise en question des postulats, opinions, préjugés, a priori, croyances, certitudes et convictions. Il amène la personne accompagnée à revisiter son système de référence. Par un questionnement réflexif, la personne accompagnatrice vise à introduire du questionnement et non des réponses. Elle questionne les « différents registres de l'expérience » (Paul, 2019a) : les faits (factuel), les ressentis (affectif), les intentions et les interprétations (points de vues, jugement).

Une dernière action clé, celle de « guider », se traduit par la coconception d'une démarche, d'un plan flexible qui permet de voir le cheminement et qui facilite la mesure de la progression. Cette démarche est entreprise en termes de repères qui informent du lieu où l'on se trouve (Paul, 2017). Ces repères avec lesquels on crée un itinéraire d'accompagnement (Boutinet, 2010) établi selon les attentes de la personne accompagnée. Dans le contexte des projet d'intervention, les étapes de l'opérationnalisation inspirées des temps forts de l'accompagnement de projet (*Ibid*, 2010) jumelée à la collecte de données empruntée à la méthodologie de la recherche-action et inspirée de Guay *et al* (2016) constituent les repères de l'itinéraire d'accompagnement. Ces repères soutiennent le questionnement sur ce que l'on a fait, ce que l'on prévoit faire et comment on va le faire. Le rythme et la séquence qui déterminent le cheminement sont définis par la personne accompagnée.

4.2.3 *Le volet recherche*

Les auteurs consultés qui traitent du volet recherche dans l'actualisation des trois finalités de la recherche-action (Guay *et al.*, 2016; Guay & Prud'homme, 2011; 2018; Lafortune et Lepage, 2008) soutiennent que la recherche contribue à générer des connaissances sur la base d'une démarche rigoureuse ; concourt à améliorer des situations professionnelles ; exige une concertation entre praticiens et chercheurs ; garantit la rigueur ; permet de documenter la démarche, les pratiques (d'explicitier l'action) ; favorise le développement de matériel et d'outils propres à la situation et au contexte ; favorise des démarches d'analyse ; soutient la validité par une évaluation appropriée ; facilite la diffusion des résultats et vise une amélioration des pratiques des praticiens et des chercheurs. C'est dans cette optique qu'accompagner le volet recherche au sein d'une équipe

de praticiens se traduit par une classe d'actions que sont : documenter, analyser, valider et diffuser (figure 8).

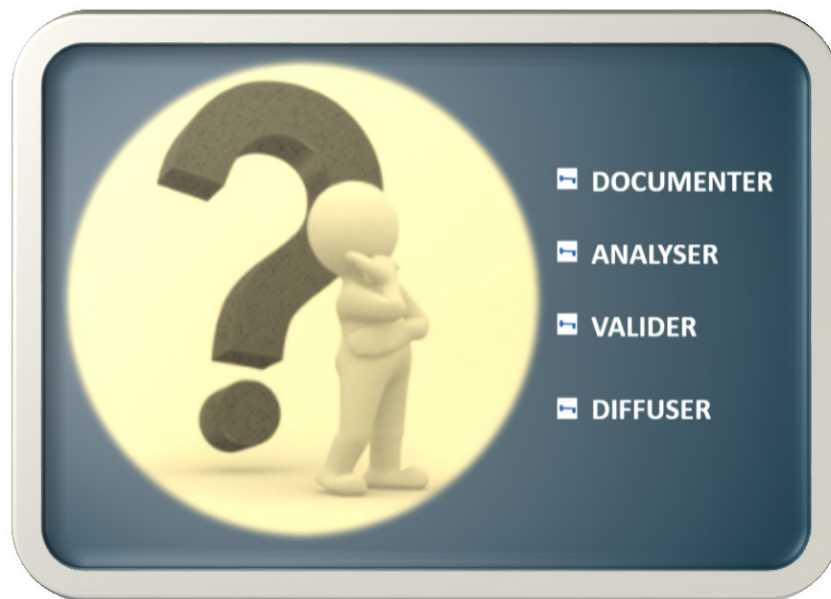


Figure 8. L'accompagnement par la recherche et ses actions clés

« Documenter » c'est d'abord garder des traces des rencontres avec les personnes accompagnées afin de réguler la pratique d'accompagnement et d'évaluer les impacts de l'accompagnement sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'amélioration de la SPA en jeu. Documenter permet de garder des traces au regard des objets d'accompagnement, des démarches entreprises, des actions posées par les personnes accompagnées, des effets de ces actions sur les pratiques des personnes accompagnées et sur son environnement (les individus, les groupes, les structures), des apprentissages réalisés, des bons coups et des difficultés rencontrées. De ce fait, documenter les données de façon rigoureuse exige des outils tels que le compte rendu

de rencontre, le journal de bord et le récit de pratique qui permettent de conserver les données à analyser. L'accompagnement du récit de pratique constitue un des dispositifs essentiels à la collecte de données relatives à l'émergence des savoirs professionnels.

4.2.3.1 Le récit de pratique

Les équipes de direction ont collaboré à l'élaboration des rubriques qui ont contribué à recueillir les données qui relèvent du récit de pratique. Il a été convenu avec l'ensemble des DÉ et DA impliquées dans le Projet II d'intervention, d'organiser le récit de pratiques en fonction de six rubriques : problématisation, objectif et résultats attendus, bons coups et difficultés rencontrées, expérimentation, suivi et évaluation, diffusion. Nous avons colligé des questions pour chacune des rubriques (Annexe A) tout au long des six rencontres d'accompagnement d'un récit de pratique.

La démarche de construction de chaque récit de pratiques (figure 9) s'actualise en deux étapes : l'explicitation et la formalisation de la pratique jugée prometteuse. Ces deux étapes se déclinent en deux temps. La première, l'« explicitation » (Le Boterf, 2013), implique le questionnement et la verbalisation alors que la deuxième, la « formalisation » (*Ibid*), fait appel à la rédaction et à la validation du récit.

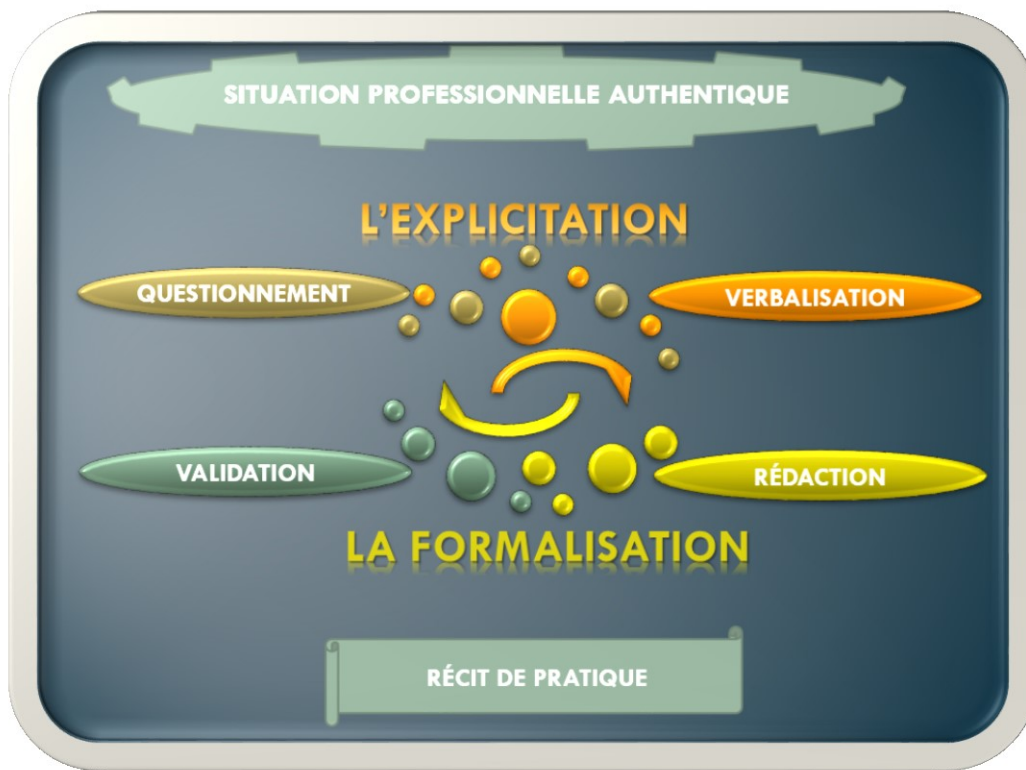


Figure 9. Démarche de construction d'un récit de pratique

Dans un premier temps, l'explicitation favorise le récit de l'ensemble de la séquence d'actions que la personne accompagnée met en œuvre pour réaliser une activité, pour résoudre une situation problème. L'explicitation fait appel à la fois au questionnement de la part de la personne accompagnatrice et à la verbalisation de la pratique de la part de la personne ou de l'équipe accompagnée. Le questionnement de la personne accompagnatrice, d'une part, permet à la personne accompagnée de prendre du recul et de verbaliser sa pratique. La verbalisation, d'autre part, suppose pour la personne accompagnée de décrire de manière spécifique comment il s'y est pris pour agir. La verbalisation permet de décrire rigoureusement une pratique en rendant

explicites les conditions de réussite, les erreurs à ne pas commettre, des risques à surveiller, les pratiques incontournables. Elle permet de mettre en ordre l'expérience.

Dans un deuxième temps, la formalisation (Le Boterf, 2013) fait appel à la rédaction du récit par la personne accompagnatrice et à la validation du récit par la personne accompagnée. La période de rédaction, permet à la personne accompagnatrice de mettre en mots, de rédiger le récit à partir des mots clés, d'idées principales et des *verbatim* recueillis et validés lors de l'entrevue d'explicitation. Le récit, ainsi rédigé à partir des rubriques, facilite une certaine mise à distance de l'action pour la personne accompagnée. Dans un contexte où les DÉ peinent à prendre du recul, la rédaction par une personne accompagnatrice favorise l'explicitation écrite, l'extériorisation au sens de Nonaka et Takeuchi. (1997) et permet de garder des traces. Quant à la validation, elle favorise le retour sur l'écrit avec la personne accompagnée. Cette étape en plus de permettre une prise de recul pour la personne accompagnée permet de s'assurer que le récit est conforme, de dégager des apprentissages et des pratiques incontournables à réinvestir dans des situations semblables. Ce volet favorise la combinaison (*Ibid*, 1997) et permet de constater que les personnes accompagnées se reconnaissent facilement dans le récit rapporté. L'expérience permet de constater que cet écrit est valorisant pour les personnes accompagnées.

Analyser les données recueillies, une deuxième action clé débute par une compilation des données recueillies au moyen des comptes rendus des rencontres et des récits de pratique. Une fois compilées, les pratiques jugées prometteuses sont organisées, pour en dégager des actions clés qui contribuent à les catégoriser. Cette étape, peut être effectuée par la personne accompagnatrice en collaboration avec les personnes accompagnées ou encore effectuée par la personne

accompagnatrice qui validera la catégorisation avec les personnes accompagnées dans le contexte d'un bilan des apprentissages.

Valider les données auprès des personnes accompagnées, une troisième action clé, se réalise de manière itérative d'une rencontre d'accompagnement à une autre par un retour sur le compte rendu de la rencontre précédente. À un autre niveau, la validation permet de s'assurer que les participants reconnaissent, à travers les comptes rendus et les récits, les pratiques jugées prometteuses dégagées des SPA. De plus cette validation des éléments synthétisés favorise, « chemin faisant » (Paul, 2017), la prise de conscience de l'évolution de la situation et permet aux personnes accompagnées de se resituer à l'intérieur du processus. Finalement, la validation des données tout au long du processus facilite la production d'un bilan qui permettra la diffusion des savoirs professionnels.

Diffuser, la dernière action clé contribue à la dissémination des savoirs professionnels. Déjà, en 2006, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) recommandait d'assurer la diffusion la plus large possible d'expérimentations pour que la pratique ait des répercussions, qu'elle s'applique à d'autres situations ou à d'autres lieux. En 2014, lors de l'étude sur la gouvernance scolaire au Québec (Lalancette, 2014) les DÉ soulignent des lacunes au chapitre de l'accessibilité et de la diffusion de pratiques gagnantes entre les praticiens. Dans le contexte de l'accompagnement de la recherche, la diffusion des résultats contribue à informer les praticiens ou toute autre personne intéressée par une problématique professionnelle semblable. Pour les praticiens, la diffusion des résultats peut stimuler un intérêt à s'inscrire dans des projets d'intervention accompagnés par des leaders experts. De plus, la diffusion de pratiques jugées

prometteuses par le biais de récits de pratiques peut soutenir les praticiens lors de leurs échanges au sein des communautés de pratiques ou dans la publication sur le web. La diffusion permet aussi de présenter les savoirs professionnels dégagés à la communauté professionnelle interpellée par les thématiques traitées. Pour la communauté scientifique, la diffusion des savoirs professionnels dégagés des projets d'intervention favorise le rapport entre la pratique et la recherche en exposant des exemples concrets d'innovation et de transformation des pratiques. Dans cette perspective, les projets d'intervention ont permis de dégager des savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive, mais aussi des savoirs professionnels de gestion stratégique.

5. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS DE GESTION STRATÉGIQUE

Les savoirs professionnels dégagés de l'accompagnement des DÉ dans la mise en œuvre de SPA, sont regroupés sous deux classes d'actions : 1) la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun et 2) le transfert d'expertise au sein d'une CAP. Les données probantes qui ont facilité l'identification d'actions clés sont présentées. Ensuite, des pratiques jugées prometteuses viennent étayer chacune des actions clés.

5.1 Mobiliser un réseau d'acteurs autour d'un projet commun

Le volet action de l'accompagnement a permis l'identification, par les DÉ impliquées dans le projet d'intervention mené, de pratiques jugées prometteuses qui favorisent la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun.

L'accompagnement a contribué à exploiter des données probantes au regard de la mobilisation. Rappelons que dans ce contexte, la modernisation de la gouvernance implique la

collaboration des différents acteurs intéressés par le projet éducatif (MÉES, 2018) que les enseignants soient plus engagés dans la prise de décision. Le leadership n'appartient plus exclusivement à la direction des établissements, il est partagé avec les enseignants, et même encouragé, en fonction des compétences de ceux-ci (Archambault et Harnois, 2009). Bélanger *et al.* (2010) évoquent l'importance de créer des structures organisationnelles qui dépassent les structures plus hiérarchiques, comme des structures de type collégial ou en réseaux afin de favoriser la mobilisation. On attend de ces structures qu'elles soient propices au développement et au maintien de pratiques collaboratives. Bref, la mobilisation est considérée comme un ingrédient essentiel à la collaboration (Bélanger *et al.*, 2008). Nous considérons, à l'instar de Bélanger (2010) que la mobilisation fait référence:

à un état ou à une action ; [...] à un engagement individuel ou collectif ; se traduit par la mise à contribution de notre attention, de nos ressources ou encore de nos actions sur un objet particulier à un moment donné. La mobilisation est spécifique (en fonction d'un objet précis) ; elle peut être éphémère (p.7).

À cet effet, Bélanger (2010) propose des cycles de mobilisation comme un processus récurrent d'étapes dans un processus de changement. Chaque étape étant composée des phases que sont la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation. Il insiste aussi sur l'importance du développement d'une compréhension partagée et de la formation de traducteurs, de personnes qui vont contribuer à tenir informés les acteurs qui ne sont pas directement impliqués. Les actions clés de la mobilisation des acteurs autour d'un projet commun émergent des éléments du processus de mobilisation de Bélanger (*Ibid.*, 2008).

5.1.1 Les actions clés de la mobilisation d'un réseau d'acteurs autour d'un projet commun

Mobiliser un réseau d'acteurs autour d'un projet commun se traduit par des actions clés (figure 10) et s'actualise par des pratiques jugées prometteuses.

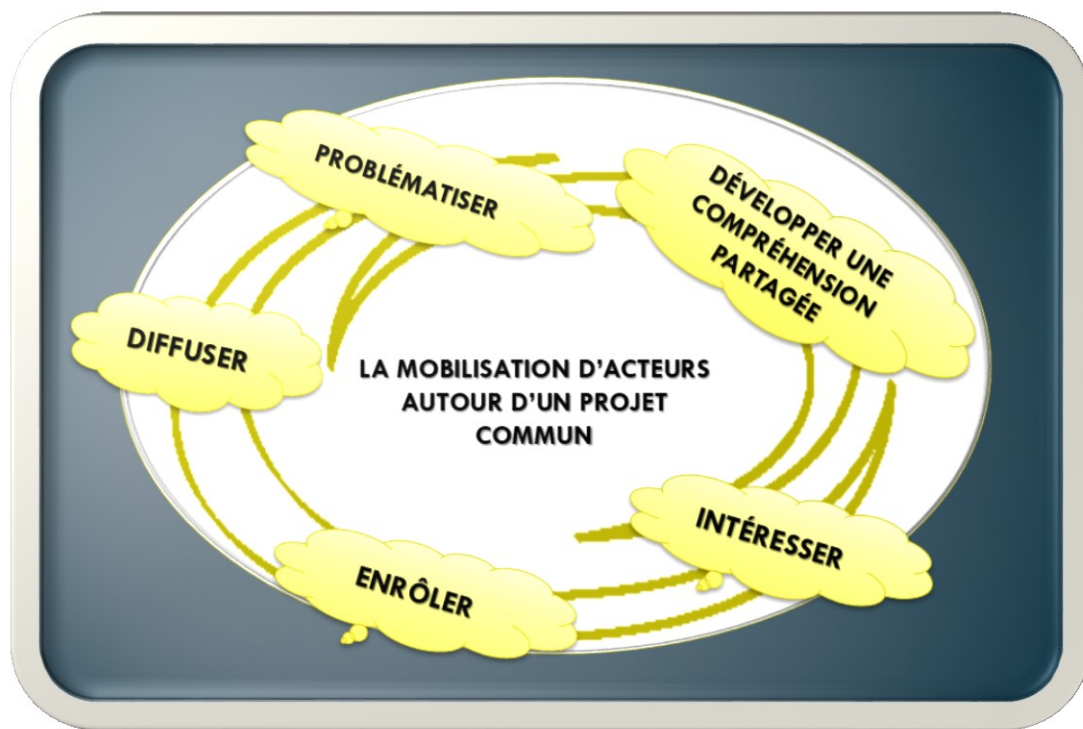


Figure 10. Les actions clés de la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun

Nous avons répertorié, avec les DÉ, des stratégies jugées prometteuses expérimentées dans le cadre de l'ensemble des SPA. Nous avons croisé ces stratégies avec les données probantes sur la mobilisation (Bélanger, 2010) pour dégager cinq actions clés que sont :

1. Problématiser au regard d'une vulnérabilité ;

2. Développer une compréhension partagée ;
3. Intéresser une équipe d'acteurs ;
4. Enrôler une équipe d'acteurs ;
5. Diffuser les pratiques jugées prometteuses.

Ces cinq actions clés se déclinent par des pratiques jugées prometteuses. Ces pratiques jugées prometteuses sont issues des données recueillies au moyen des comptes rendus des rencontres, compilées, organisées, croisées avec les données qui émanent des projets menés. Dans cette perspective, 1) « Problématiser » au regard d'une vulnérabilité se concrétise en :

- élaborant des portraits de situation ;
- collectant, compilant et analysant des données ;
- identifiant les forces et les défis ;
- identifiant les irritants et les controverses ;
- impliquant des personnes concernées ;
- identifiant une priorité parmi les vulnérabilités ;
- établissant des liens entre la priorité et le projet éducatif ;
- se basant sur les données probantes.

2) « Développer une compréhension partagée » tout au long du processus se concrétise en :

- s'assurant de la présence de documents écrits connus de tous (cadres de référence, procédures, démarches...) ;
- faisant des constats au regard des forces et des défis ;

- validant les données recueillies ;
- s'appuyant sur les données probantes ;
- questionnant ;
- développant une compréhension personnelle des concepts, des démarches ;
- identifiant les controverses ;
- confrontant les données recueillies aux données probantes ;
- dégagant les convergences et les divergences d'une problématique ;
- recadrant des incohérences en s'appuyant sur des référentiels ;
- favorisant la formalisation des pratiques jugées prometteuses ;
- partageant les pratiques jugées prometteuses (savoirs expérientiels).

3) « Intéresser » une équipe d'acteurs se concrétise en :

- mettant en place une structure organisationnelle²⁰ favorisant la collaboration ;
- informant régulièrement les personnes, groupes ou comités concernés par l'évolution de la situation ;
- s'assurant de la présence de documents écrits connus de tous (cadres de référence, procédures, démarches...) ;
- favorisant le développement d'une compréhension partagée des concepts et des démarches ;

²⁰ Rappelons que par structure organisationnelle, nous faisons référence à l'ensemble des réseaux de pilotage, de mise en œuvre et de développement professionnel d'un établissement.

- documentant, en gardant des traces des rencontres ;
- mettant en place une démarche de consultation ;
- analysant les données recueillies avec les personnes ou groupes concernés ;
- validant les données recueillies selon une démarche de consultation ;
- identifiant des porte-paroles crédibles au sein des groupes ou comités ;
- offrant de la formation au regard des priorités ;
- s’assurant de la diversité et de la représentativité au sein des groupes de travail.

4) « Enrôler » une équipe d’acteurs se concrétise en :

- situant le groupe de travail à l’intérieur d’une structure organisationnelle ;
- clarifiant les rôles et responsabilités des acteurs au sein du groupe concerné ;
- favorisant la référence à des données probantes ;
- identifiant avec les acteurs des stratégies à expérimenter ;
- favorisant le partage de pratiques jugées prometteuses, de bons coups et de difficultés rencontrées au sein des groupes ou comités ;
- clarifiant les mandats dévolus au groupe concerné ;
- établissant des liens entre les priorités du projet éducatif et les mandats ;
- développant une compréhension partagée des controverses ;
- identifiant des pistes de solution aux irritants, aux difficultés rencontrées ;
- élaborant des recueils de pratiques jugées prometteuses ;
- planifiant un calendrier des rencontres du groupe concerné ;
- favorisant l’élaboration d’un projet professionnel d’intervention par chacun des acteurs ;

- mettant en place des conditions favorables : libération, ressources matérielles ;
- formant, en accompagnant et en valorisant les acteurs des groupes ou comités ;
- créant un climat de confiance.

5) « Diffuser » les pratiques jugées prometteuses se concrétise en :

- désignant les porte-paroles ;
- formant les porte-paroles ;
- utilisant les dispositifs en place : groupe de partage de pratiques, équipe-école, équipe-cycle, rencontre de niveau, de domaine... ;
- utilisant divers modes de diffusion : consultation, présentations interactives, ateliers... ;
- utilisant différents outils : référentiels, compte rendus ;
- documentant, conservant des traces des rencontres ;
- partageant les pratiques jugées prometteuses.

Le Projet I a permis de regrouper l'ensemble des pratiques jugées prometteuses sous des actions clés de la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun. Le Projet II quant à lui a contribué à repérer, dans des récits de pratiques, des pratiques jugées prometteuses de transfert des apprentissages au sein d'une CAP.

5.2 Favoriser le transfert des apprentissages au sein d'une CAP

Rappelons d'abord qu'après une année de mise en place d'une CAP au sein de chaque établissement, parmi les difficultés rencontrées, on constate que le transfert des apprentissages par

les enseignants participants n'est pas toujours au rendez-vous. Les équipes de direction souhaitent que l'accent soit mis sur le partage de pratiques jugées prometteuses des pairs et s'inspirent de pratiques probantes. Dans cette optique, le Projet II a pour objectif spécifique de :

- rendre explicites les pratiques de gestion qui favorisent le transfert des apprentissages au sein d'une CAP.

Ainsi, dans le cadre de Projet II, le transfert des apprentissages au sein d'une CAP est considéré comme « un processus qui englobe l'appropriation, l'adaptation et l'utilisation par un praticien, de pratiques probantes ou de pratiques jugées prometteuses, en vue d'augmenter son expertise et de renforcer son efficacité » (CTREQ, 2017; Potvin, 2016; Roussel, 2011). Dans ce contexte, l'« expertise » fait appel à un ensemble de pratiques mises en œuvre par des enseignants pour faire face aux exigences d'une situation pédagogique à gérer et favoriser la réussite éducative des élèves.

Afin de décrire les savoirs professionnels dégagés lors de l'accompagnement de six équipes de direction dans l'amélioration de six SPA relatives au transfert des apprentissages au sein d'une CAP, nous avons répertorié des pratiques jugées prometteuses (tableau 5) validées par les équipes de direction. Chacune des équipes de direction a identifié une de ces pratiques (en gras dans le tableau 5) afin de l'étayer dans un récit de pratique.

Tableau 5 Pratiques jugées prometteuses de transfert des apprentissages au sein d'une CAP

1. Favoriser l'observation des pratiques des pairs.
- 2. Favoriser les témoignages de pratiques jugées prometteuses.**

3. Favoriser le partage de stratégies, d'outils, de démarches.
4. Favoriser la mise en image, illustrer, cartographier des concepts.
5. Favoriser l'explicitation, la formalisation des outils, des démarches et des stratégies.
- 6. Mettre en place des conditions qui soutiennent la prise de recul.**
- 7. Accompagner la clarification de l'objectif d'une pratique à expérimenter.**
8. Favoriser l'identification des bons coups et des difficultés rencontrées.
9. Superviser la pédagogie.
- 10. Soutenir la prise de décisions pédagogiques sur la base de données probantes.**
- 11. Questionner dans le but de susciter une posture réflexive chez les participants.**
12. Favoriser le retour sur les apprentissages.
13. Établir des liens entre le projet professionnel de l'enseignant et le projet éducatif.
14. Harmoniser, faire rayonner les pratiques jugées prometteuses.
15. Mettre en place des conditions favorables au développement d'outils et de démarches harmonisées.
16. Favoriser une compréhension partagée des concepts, des objectifs, des démarches.
- 17. Mobiliser une équipe autour d'un projet pédagogique.**
18. Favoriser l'expérimentation.
19. Favoriser la diffusion de pratiques jugées prometteuses au sein de l'établissement.
20. Former des piliers pour accompagner des équipes collaboratives.

5.2.1 Les actions clés de transfert des apprentissages au sein d'une CAP

Rappelons que dans le cadre du volet formation de l'accompagnement, nous croyons, à l'instar de Pelletier (dans Solar-Pelletier, 2007), que le modèle de la « connaissance créatrice » de Nonaka et Takeuchi (1997) permet de valoriser les apprentissages réalisés par l'expérimentation et de favoriser leur expression dans des apprentissages collectifs. À cet effet, la catégorisation des pratiques jugées prometteuses est basée sur les quatre modes de conversion des apprentissages (*Ibid*, 1997) : socialiser, intérioriser, combiner et extérioriser (figure 11). À travers ces quatre actions clés s'actualisent les pratiques jugées prometteuses.

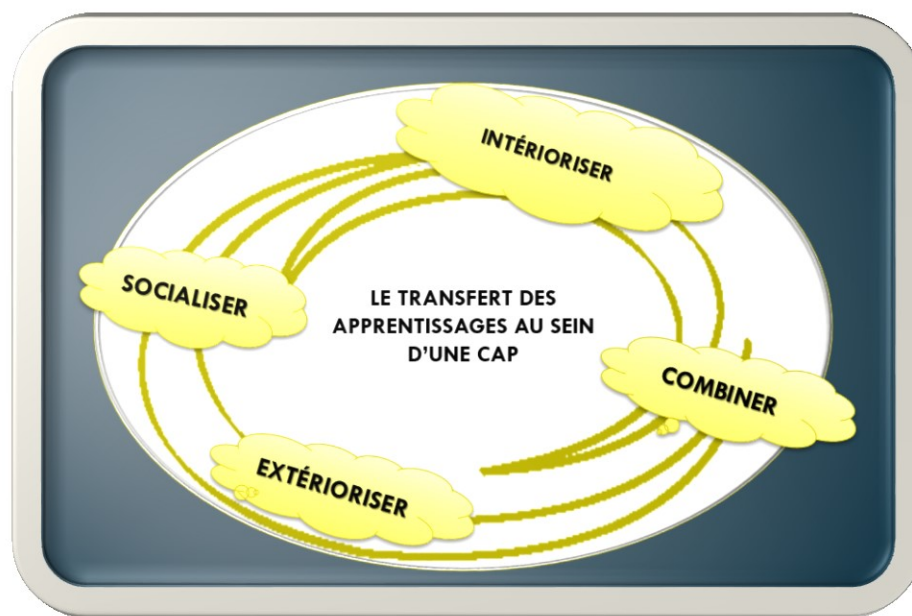


Figure 11. Les actions clés du transfert des apprentissages

1) L'action clé « socialiser » favorise le passage des connaissances tacites aux connaissances tacites. Les apprentissages peuvent être acquis directement des autres par l'observation, par l'imitation, sans avoir à parler. Les apprentissages sont acquis par l'expérience. Les données recueillies nous permettent de constater que les CAP ne favorisent pas vraiment ce mode de conversion. Par ailleurs, nous constatons dans le discours des DÉ que le climat et les liens créés entre les participants à une CAP encouragent l'observation en salle de classe. Le fait pour les participants d'entendre les collègues partager leurs pratiques jugées prometteuses soulève leur curiosité. Dans cette optique, les DÉ envisagent de plus en plus le pairage, le travail collaboratif, et le coenseignement, stratégies qui favorisent l'observation entre les pairs. L'action clé de « socialiser » s'actualise en :

- Favorisant l’observation en salle de classe.

2) « Extérioriser », une deuxième action clé, permet de passer du tacite à l’explicite et est déclenchée par le dialogue ou la réflexion collective. C’est l’articulation des connaissances tacites en concepts explicites. Le retour sur les actions posées entre les rencontres et le partage de pratiques sont deux volets planifiés par les équipes de direction dans l’animation des rencontres CAP. Dans le cadre du retour sur les actions posées, l’animateur procède à un tour de table où chacun donne l’information qu’il souhaite à l’ensemble des participants sur des situations qu’il a vécues au regard de l’expérimentation de pratiques pédagogiques. Pour favoriser, le second volet, le partage de pratiques, les DÉ ont identifié plusieurs pratiques de gestion et d’animation jugées prometteuses. L’action clé « d’extérioriser » s’actualise en :

- accordant du temps de prise de recul aux participants pour préparer leur témoignage ;
- dotant les présentateurs d’un modèle de présentation préalablement élaboré en collaboration avec les participants à la CAP ;
- soutenant les présentateurs dans la préparation au partage lors d’une rencontre individuelle ;
- utilisant un questionnement qui permet de rendre explicite les éléments attendus du partage de pratiques : la vulnérabilité ciblée au regard de la réussite éducative des élèves, les résultats attendus, les stratégies mises en place, les outils développés, les bons coups et les difficultés rencontrées, l’impact sur les pratiques pédagogiques et sur la réussite éducative de l’élève ;
- questionnant pour clarifier l’objectif des pratiques en place ;
- questionnant sur des hypothèses de résultats attendus ;

- suscitant le questionnement par les pairs pour favoriser la clarification des stratégies expérimentées (pratiques pédagogiques, collaboratives, éducatives, avec les parents) ;
- partageant et en analysant les pratiques d’animation en équipe de direction ;
- s’assurant de garder des traces des rencontres.

3) « Combiner », une troisième action clé permet de passer de l’explicite à l’explicite. À travers ce mode, la connaissance se systématisé, les informations sont triées, combinées, additionnées et catégorisées, ce qui peut mener à de nouvelles connaissances. Les participants à la CAP combinent les connaissances en échangeant lors de rencontre, par le biais de documents ou de référentiels. Pour favoriser la combinaison des connaissances, un volet attribué à l’apport théorique est intégré aux CAP. L’action clé de « combiner » s’actualise en:

- réfléchissant sur la contribution des participants au travail d’équipe ;
- établissant des liens entre les objets de la rencontre, les priorités et les valeurs de l’établissement ;
- établissant des liens avec les pratiques jugées prometteuses des participants et les pratiques probantes ;
- favorisant la tenue, par les participants à la CAP, d’un journal de bord, qui permet de garder des traces des stratégies expérimentées ;
- utilisant des outils communs, par exemples le programme de formation, le cadre de référence en évaluation ;

- présentant et en s'appropriant des données probantes par le biais d'ouvrages de référence sur les vulnérabilités ciblées (par exemples, la gestion des comportements (Royer, 2019); la gestion des apprentissages (Prud'Homme et Leclerc, 2014).

4) « Intérioriser », une quatrième action clé, permet de passer de l'explicite au tacite. C'est l'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite (en faisant). Ce mode est étroitement lié à l'apprentissage pratique. Pour favoriser l'intériorisation des connaissances, un volet de la rencontre CAP est consacré à l'identification d'une pratique à expérimenter et un autre volet, est consacré au retour sur les apprentissages. L'identification d'une pratique à expérimenter se traduit par le choix de chacun des participants d'une stratégie à expérimenter entre les rencontres. Les pratiques à expérimenter émergent du partage de pratiques. Le retour sur les apprentissages consiste à identifier les apprentissages réalisés durant la rencontre en lien avec les éléments traités dans le cadre de l'apport théorique ou du partage de pratiques. L'action clé « intérioriser » s'actualise en :

- favorisant l'identification d'un élève à risque pour expérimenter et documenter les stratégies (nouveaux apprentissages) ;
- gardant des traces des questions qui ont généré des conflits cognitifs ;
- favorisant l'identification des prochains pas, des prochaines actions à expérimenter ;
- identifiant les pratiques jugées prometteuses à faire rayonner.

L'ensemble des pratiques jugées prometteuses par les équipes de direction gagneraient à être connues par la communauté des DÉ qui souhaite être informée des pratiques gagnantes. À cet

effet, le prochain chapitre traite de la transférabilité des savoirs professionnels développés au sein de l'organisation ou de la communauté élargie.

PARTIE III. LA TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Après avoir décrit la problématique professionnelle dans la partie I, présenté les savoirs professionnels qui se dégagent des deux projets menés dans la partie II, nous souhaitons discuter de la transférabilité des savoirs professionnels. Rappelons que les deux projets ont permis de dégager deux familles de situations : l'accompagnement menant à une pratique réflexive et la gestion stratégique. Les savoirs professionnels d'accompagnement rendent compte de trois classes d'actions tandis que les savoirs professionnels de gestion stratégique rendent compte de deux classes d'actions. Dans le contexte de cet essai, nous souhaitons discuter à la fois du transfert des apprentissages développés au sein des établissements et du déploiement des savoirs professionnels à la communauté élargie.

Afin de discuter du transfert des savoirs professionnels chez les personnes accompagnées, nous exposons notre représentation du transfert des apprentissages notamment au regard du transfert rapproché. Ensuite, nous présentons les possibilités de déploiement des savoirs professionnels dégagés dans le cadre des projets d'intervention. Après quoi, nous faisons part de nos observations quant aux possibilités de déploiement en contexte international et enfin, nous démontrons en quoi des savoirs professionnels soutiennent la professionnalisation des directions d'établissements.

1. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Afin de décrire le transfert des apprentissages souhaité dans le cadre des projets d'intervention, nous clarifions notre conception du transfert rapproché et du transfert éloigné.

Ensuite, nous décrivons les savoirs professionnels transférés et harmonisés au sein des établissements et de la CS hôte.

D'entrée de jeu et à l'instar de Le Boterf (2004, p. 122), nous retenons que le transfert des apprentissages, « c'est savoir tirer parti d'une expérience nécessairement contextualisée pour en faire une source possible d'inspiration, pour concevoir et mettre en œuvre de nouvelles pratiques dans des contextes distincts, ou pour améliorer celles qui existent ». Nous croyons que les ajustements menant à de nouveaux apprentissages font appel à des niveaux de transferts qui touchent à la fois le contenu à transférer et le contexte de transfert. Les contenus à transférer sont du domaine des règles, des principes, des démarches ou des pratiques, alors que les contextes sont liés à diverses situations professionnelles authentiques. Afin de clarifier la portée du transfert des apprentissages, Roussel (2011) présente des niveaux de transfert des apprentissages, dont le transfert rapproché et le transfert éloigné.

1.1 Définition du concept de transfert

Selon Roussel (2011), le transfert rapproché se traduit par une généralisation des apprentissages. Il met l'accent sur l'application de démarches établies, les manières de procéder tout en faisant appel à des stratégies cognitives qui facilitent la résolution d'un problème. Même s'il existe des différences entre les contextes et les contenus, le degré d'adaptation de la pratique est faible dans le contexte du transfert rapproché. Par exemple, dans un contexte de gestion de ressources humaines, la DÉ doit suivre une procédure prévue à l'entente locale dans le cadre de la convention collective des enseignants. Toutefois, bien que nécessaire dans les tâches de gestion opérationnelle, le transfert rapproché ne suffit pas dans la résolution de problématiques complexes

en contexte de turbulence. Nous tenons à préciser que le transfert rapproché est nécessaire et incontournable dans certains contextes de la gestion quotidienne et plus particulièrement, lors de l'insertion professionnelle.

Alors que le transfert rapproché appelle à une gestion plus opérationnelle, le transfert éloigné (Roussel, 2011) convient à des changements souvent complexes tant sur le plan du contexte que celui du contenu des apprentissages à transférer. Roussel (2011) rappelle que ce type de transfert nécessite l'utilisation de stratégies métacognitives, qu'il fait appel à une réflexion délibérée qui permet de déterminer une façon de faire dans un contexte spécifique. Dans cette optique, Le Boterf (2013) évoque l'intérêt de développer des « schèmes opératoires », des « prêts à agir », qui orientent l'action et facilitent l'anticipation dans des situations complexes et variées. C'est dans ce contexte que les DÉ d'expérience, happés par la gestion opérationnelle induite par la gestion quotidienne, ressentent le besoin de réfléchir sur leurs actions, d'adopter une gestion stratégique. Dans le cadre des projets menés, nous considérons les actions clés et les pratiques jugées prometteuses comme des prêts à agir qui permettent aux DÉ d'anticiper et d'adopter une gestion stratégique. Rappelons qu'une action clé est menée dans un contexte précis, qu'elle se combine et s'enchaîne à d'autres actions dans le but d'atteindre un résultat précis (MELS, 2008). Dans le présent essai, la liste des actions clés provient des invariants dégagés des pratiques jugées prometteuses des acteurs et de données probantes. Elles se combinent et s'enchaînent pour former une classe d'actions afin d'améliorer une situation problématique. Les pratiques jugées prometteuses ainsi formalisées facilitent la « ritualisation » au sens de Collerette (2013), c'est-à-dire que les nouvelles pratiques deviennent plus naturelles, sont mieux maîtrisées et se

transforment en habitudes. Cette ritualisation permet aux DÉ de centrer l'attention sur les priorités et d'adopter une gestion stratégique.

Dans un contexte de complexité croissante de la tâche des DÉ, la gestion stratégique est non seulement nécessaire, mais répond à un besoin exprimé par les DÉ (Lalancette, 2014). Ces dernières font part de ce besoin de pratique réflexive et d'accompagnement afin d'adopter une nouvelle posture et de relever les nouveaux défis engendrés par de nouveaux besoins dans le milieu scolaire et par conséquent, une nouvelle façon de gouverner. Nous rappelons que ces défis appellent à : innover, planifier, mobiliser, communiquer, évaluer et réguler et développer une vision commune.

Dans le contexte des projets d'intervention menés, le transfert de type éloigné est privilégié. Il suppose l'identification de savoirs professionnels qui pourront inspirer la gestion stratégique de nouvelles situations professionnelles dans des contextes similaires ou différents par les personnes accompagnées.

1.2 Le transfert des apprentissages chez les personnes accompagnées

Les projets d'intervention ont contribué à dégager à la fois des savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive et des savoirs professionnels de gestion stratégique. Rappelons que 14 DÉ et DA ont été accompagnées dans le cadre des projets d'intervention. L'analyse des données recueillies lors des rencontres d'accompagnement permet de confirmer que les personnes accompagnées ont transféré, au sein de leur établissement, à la fois des pratiques d'accompagnement menant à une pratique réflexive, les pratiques jugées

prometteuses de mobilisation d'acteurs autour de projets communs et les pratiques jugées prometteuses de transfert des apprentissages au sein d'une CAP.

La structure de développement professionnel de la commission scolaire, constituée d'un comité de vigie, de CoP et de rencontres d'accompagnement des équipes de direction d'établissement, a facilité le transfert des apprentissages, l'harmonisation des pratiques au sein de la commission scolaire et la pérennité des pratiques jugées prometteuses au sein des établissements. Par harmonisation, nous entendons la capacité d'une organisation à transformer les apprentissages individuels en apprentissages collectifs et à agir de façon plus appropriée et durable au regard des objectifs de l'organisation.

Ainsi, les données recueillies permettent de constater que l'ensemble des personnes accompagnées selon le processus d'accompagnement proposé a réinvesti les pratiques jugées prometteuses de gestion stratégique au sein de son établissement dans des situations semblables. Sept des DÉ accompagnées depuis plusieurs années réinvestissent les repères de la méthodologie²¹ dans la planification, le suivi et l'évaluation de situations jugées problématiques ou insatisfaisantes. Par exemple, une des DÉ évoque son intérêt, en collaboration avec les membres du personnel impliqué dans une situation insatisfaisante, à :

- 1) Élaborer un portrait initial de la situation ;
- 2) Définir un objectif clair d'amélioration de la situation ;

²¹ Rappelons que la méthodologie empruntée à la recherche-action fait appel à six repères : problématiser, prioriser, planifier, expérimenter, évaluer et réguler et diffuser.

- 3) Identifier les pratiques en place et faire les liens avec les données probantes ;
- 4) Documenter les bons coups et les difficultés rencontrées ;
- 5) Évaluer les impacts des interventions sur les pratiques pédagogiques et la réussite des élèves ciblés ;
- 6) Diffuser les résultats à l'ensemble de l'équipe-école.

De plus, les données recueillies au comité de vigie et les commentaires des DÉ nous permettent de constater que les pratiques de gestion, partagées au cours des CoP, sont souvent adaptées et réinvesties par les pairs dans des situations semblables.

2. LE DÉPLOIEMENT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

D'abord inspiré du Doctorat professionnel (2019, p. 4), nous retenons la définition de la transférabilité comme étant « La possibilité de déployer les savoirs professionnels en contextes similaires ou différents, tout en y apportant des ajustements et menant à de nouveaux apprentissages ». Dans le contexte des projets d'intervention menés, deux familles de situations ont permis de dégager des savoirs professionnels : l'accompagnement menant à une pratique réflexive et la gestion stratégique. Rappelons qu'après avoir présenté le processus d'émergence des savoirs professionnels, nous avons argumenté leur validité et leur pertinence. Dans cet esprit, nous avons décrit trois critères qui permettent de s'assurer de la « validité d'un savoir professionnel » (Nizet, 2019) : l'acceptabilité, la viabilité et la crédibilité. Ensuite, nous avons traité de leur pertinence pratique et éthique. Les commentaires recueillis auprès des DÉ et les observations consignées, permettent de croire que les savoirs professionnels dégagés des projets

d'intervention sont valides et pertinents et qu'ils possèdent un potentiel de transférabilité auprès de la communauté des professionnels.

Nous considérons, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (2006) et de Potvin (2016a), que les nouveaux savoirs professionnels doivent s'appliquer à d'autres situations et à d'autres lieux que ceux où ils sont mis en œuvre. Un nouveau savoir professionnel peut avoir eu un effet durable sur les pratiques dans un milieu donné sans être diffusé. Par exemple, les savoirs professionnels de gestion stratégiques sont transférés dans les pratiques des DÉ concernées puisqu'ils émergent de leurs pratiques. Par ailleurs, ces savoirs professionnels pourraient demeurer circonscrits au niveau de la commission scolaire. Il devient nécessaire d'identifier des « interfaces d'échanges » (CSÉ, 2006) entre les praticiens afin de faciliter la concertation et la cohésion des innovations. Dans le contexte des projets d'intervention menés, le défi consiste à diffuser les savoirs professionnels dégagés auprès de milieux potentiellement utilisateurs dans une forme accessible, sur le plan de leur compréhension, en vue de leur appropriation et de leur utilisation.

Par diffusion, nous entendons l'action de transmettre des savoirs professionnels rendus accessibles et compréhensibles afin de rejoindre efficacement des individus ou groupes d'acteurs concernés par ces thématiques. La diffusion de tels savoirs professionnels peut susciter l'intérêt à une utilisation concrète dans la pratique. Au contraire du transfert des apprentissages qui exige temps, énergie et accompagnement et rejoint un groupe restreint, la diffusion possède l'avantage d'atteindre un public élargi, de l'informer, de le sensibiliser et même de mobiliser la communauté dans laquelle il a été produit. Lalancette (2014), constate des lacunes au chapitre de la diffusion de pratiques gagnantes entre les DÉ. À cet égard, il nous apparaît incontournable que les savoirs

dégagés dans le cadre de tout projet puissent être diffusés, d'abord à l'intérieur de l'organisation et ensuite auprès des membres de la communauté professionnelle. La diffusion des résultats, partie intégrante de la méthodologie de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011), nous rappelle l'importance de rendre publics les savoirs professionnels générés en contexte de projet d'intervention.

Dans l'optique de diffuser les savoirs professionnels dégagés, deux affiches sont conçues, à partir des données recueillies dans le cadre des projets d'intervention, pour illustrer d'une part le processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive et d'autre part, les pratiques jugées prometteuses de gestion stratégique.

2.1 Le déploiement du processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive

Dans l'optique de rendre accessibles les savoirs professionnels qui se dégagent des situations professionnelles, le processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive développé au cours des projets d'intervention aurait avantage à être diffusé de manière plus systématique. Ce processus peut inspirer des enseignants, des piliers pédagogiques au sein des établissements, des conseillers pédagogiques, des directions d'établissement ou tout autre professionnel ayant l'intérêt de bonifier sa démarche d'accompagnement menant à une pratique réflexive.

Afin de favoriser l'accessibilité au processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive à un large public, une affiche (figure 12) synthétisant les principaux éléments constitutifs du processus est produite.

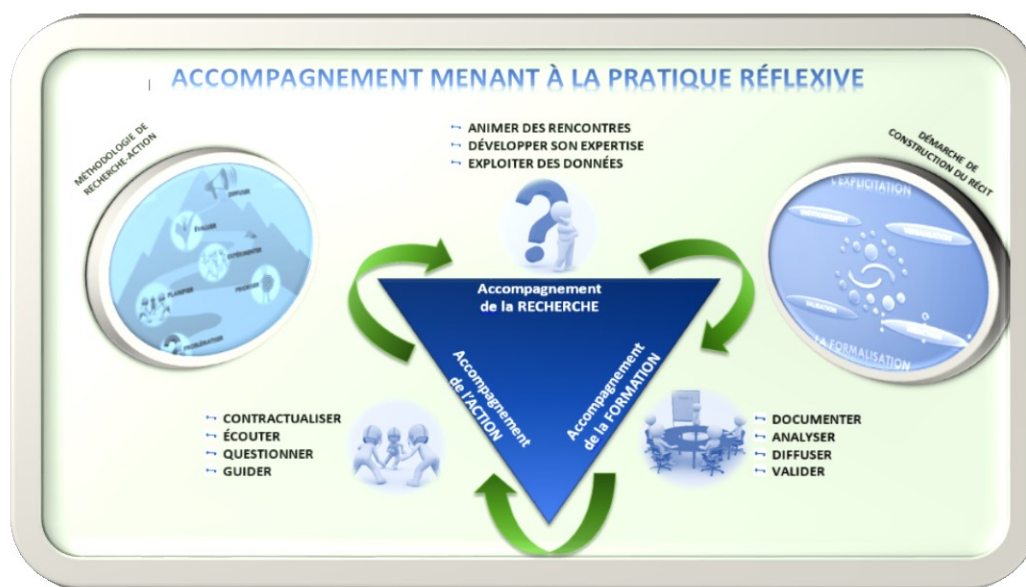


Figure 12. Processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive

L'affiche peut servir d'outil de base à des présentations à des auditoires intéressés à connaître, s'approprier ou même utiliser en tout ou en partie le processus préconisé. La présentation gagne à être soutenue et appuyée par des exemples et des explications provenant du présent essai. À cet effet, une description de chacune des actions clés est proposée dans un document explicatif (annexe B). L'affiche peut servir de carte de repères afin de situer les personnes accompagnées dans une telle démarche.

Concrètement, trois initiatives de diffusion sont déjà prévues. Premièrement, le processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive fera l'objet d'une présentation aux personnes concernées par les projets d'intervention que sont les membres du comité de vigie, et aux équipes de direction de la commission scolaire hôte. Une deuxième présentation est prévue, par le biais

d'un article professionnel²² qui présente le processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive (annexe 3) qui paraîtra dans une revue sur le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation. Cette revue à diffusion internationale s'adresse tant aux chercheurs qu'aux praticiens et vise à favoriser le partage de connaissances entre les milieux de pratiques et scientifiques. Une troisième présentation se concrétisera par la présentation d'un atelier prévu dans le cadre du premier colloque des finissantes et finissants du Doctorat professionnel en éducation de l'université de Sherbrooke.

Outre la diffusion des savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive, les pratiques jugées prometteuses de gestion stratégiques gagnent à être diffusées à des professionnels intéressés par des pratiques qui ont fait leurs preuves dans des situations professionnelles authentiques de gestion stratégique. Ainsi, les pratiques jugées prometteuses de gestion stratégique gagnent à être rendues accessibles à la commission scolaire et à la communauté élargie des professionnels.

2.2 Le déploiement des pratiques jugées prometteuses de gestion stratégique

Dans le cadre des projets d'intervention, les équipes de direction ont collaboré à dégager des pratiques jugées prometteuses, à la fois pour la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun et pour le transfert des apprentissages au sein d'une CAP. Ces pratiques jugées prometteuses ont été diffusées et harmonisées au sein de la commission scolaire.

²² Cet article est accepté par le comité de direction et est en mode « soumis » à la revue ERADE.

Les défis de gestion stratégique, caractérisés par les pratiques jugées prometteuses ont un potentiel de transférabilité auprès de personnes intéressées à relever des défis entourant la gestion stratégique, que ce soit des DÉ scolaires ou des gestionnaires de différents domaines (santé, éducation, milieu des affaires...) qui s'intéressent à des pratiques de gestion dans un contexte de complexité croissante de la tâche des gestionnaires.

Rappelons que six défis entourant la gestion stratégique sont présentés dans la Partie I du présent essai et se résument à : planifier, mobiliser, communiquer, réguler et évaluer, innover et développer une vision commune. Dans l'optique de s'appuyer sur un outil compréhensible et accessible pour diffuser les pratiques jugées prometteuses, une affiche (figure 13) présente les défis de gestion stratégique et des actions clés qui les caractérisent. Un recueil des pratiques jugées prometteuses qui concrétisent les actions clés est présenté en annexe D.

Figure 13. Défis de gestion stratégique et actions clés

Concrètement, deux initiatives de diffusion sont déjà prévues. Une première communication au cours de laquelle les pratiques jugées prometteuses en lien avec les défis de gestion stratégique seront présentées au comité de vigie et à l'ensemble des équipes de direction de la commission scolaire hôte. La deuxième communication se concrétisera par la présentation d'un atelier prévu dans le cadre du premier colloque des finissantes et finissants du Doctorat



professionnel en éducation de l'université de Sherbrooke. Des DÉ, engagées dans les projets d'intervention et intéressées à partager les impacts de l'accompagnement sur leur pratique,

participeront à une table ronde dans le cadre de ce colloque dédié aux Savoirs professionnels au service des institutions éducatives québécoises. L’affiche servira de support à leur propos.

3. L’OBSERVATION DE POSSIBILITÉS DE TRANSFERT AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE

Toujours dans une optique de déploiement, nous avons effectué un stage dans le cadre d’une activité dirigée, qui permet justement d’observer les possibilités de déployer le processus d’accompagnement de la pratique réflexive et des pratiques jugées prometteuses de gestion stratégique développés au Québec.

Un stage au Maroc, dans le cadre d'un projet piloté par un cabinet d'expert-conseil canadien dédié à l'appui aux institutions et organisations des pays en développement et en émergence, a permis d'observer des pratiques d'accompagnement de deux catégories de personnes accompagnatrices : des consultants en appui à des animateurs, eux-mêmes en appui aux DÉ scolaires et à une équipe de pilotage d’un Projet d’établissement (l’équivalent d’un projet éducatif). L'observation des pratiques des consultants et des animateurs permet de constater que la différence majeure d’accompagnement menant à une pratique réflexive provient du contexte culturel. L'accompagnement en contexte étranger fait davantage appel à la connaissance de la culture, aux perceptions, aux représentations, aux approches et à l'expérience des personnes accompagnées. Considérant que la diversité existe au sein d'une même culture, l'accompagnement en milieu défavorisé nous a sensibilisé à l'importance du facteur culturel. Les préjugés culturels peuvent donner lieu à des perceptions différentes sur le plan de l'éducation, de la formation et de l'accompagnement, d'où l'importance de s'informer des connaissances antérieures et des pratiques

émergentes et de les intégrer dans le processus d'accompagnement. Le développement des compétences culturelles des personnes accompagnatrices, notamment en contexte étranger, prédispose à mieux connaître et à négocier ces différences. Ainsi, la connaissance et le respect de la culture du milieu accompagné peuvent favoriser la confiance, un taux d'acceptation plus élevé de l'accompagnement, une plus grande implication dans l'expérimentation et de meilleurs résultats au regard de l'ajustement des pratiques des personnes accompagnées. Dans cet esprit, la définition même de l'accompagnement dans le cadre de cet essai vient baliser l'importance de tenir compte du contexte et de la personne accompagnée en insistant sur le fait que l'accompagnement se réalise au regard des besoins exprimés par la personne accompagnée et s'adapte au contexte d'intervention.

Ainsi, malgré la différence de contexte, les observations recueillies lors d'un stage au Maroc permettent de prendre conscience que les consultants, tout comme les animateurs, sont appelés à tenir compte des trois volets de l'accompagnement que sont : la formation, l'action et la recherche.

Plus précisément, les trois actions clés du volet formation de l'accompagnement que sont : développer leur expertise, animer des rencontres et exploiter des données probantes sont présentes alors que les consultants et les intervenants tenaient compte :

- des exigences particulières, d'attentes, voire même de prescriptions de la part des bailleurs de fonds et de l'organisation hôte ;
- de la formation, de l'expérience et des représentations et des perceptions des animateurs du milieu ;

- des attentes, des connaissances antérieures et de l'intérêt des équipes des établissements envers l'innovation.

Des entrevues avec les personnes concernées permettent de constater que les consultants : contractualisent, questionnent, écoutent et guident les animateurs. Les animateurs font de même avec les comités de pilotage des établissements. Dans certains cas, ces derniers ont pour délicate mission d'accompagner des milieux moins intéressés à mettre en œuvre un projet d'établissement ou à transformer leurs pratiques. Dans le cadre des projets d'intervention menés au Québec, les personnes accompagnées sont à l'origine de la demande et décident des situations professionnelles authentiques qu'elles veulent améliorer. Cette situation nous rappelle que l'accompagnement ne bénéficie pas toujours de conditions favorables et qu'il appartient à la personne accompagnatrice de favoriser la collaboration des personnes accompagnées au processus de changement initié par les milieux.

Nous observons l'importance accordée au transfert des apprentissages dans des projets d'envergure comme celui de l'implantation des projets éducatifs intégrés (PEI) au Maroc. Nos observations nous permettent de noter que les consultants sont davantage appelés à analyser, valider et diffuser les réalisations et les apprentissages alors que les animateurs sont appelés à documenter. Dans un tel contexte, les mécanismes d'harmonisation prennent une importance non négligeable auprès des futurs utilisateurs : les plénières, les périodes de questions, la modélisation de technique d'animation, les témoignages, la technique du groupe nominal, l'activité de passation de flambeau et l'activité symbolique de transfert en sont quelques exemples. D'autre part, nous observons l'importance des mécanismes de diffusion auprès des bailleurs de fonds et de

l'organisation afin de communiquer les réalisations, les impacts, les satisfactions. À titre d'exemples, nous nommons : une conférence d'ouverture pour la clôture d'une première étape du projet, une table ronde d'invités d'honneur, un panel de témoins ou la présentation de données probantes par un chercheur.

En contexte international ou au Québec, le renforcement de pratiques de gestion demeure un thème d'actualité. Conséquemment, les savoirs professionnels de gestion stratégique, notamment les pratiques jugées prometteuses, sont attendues par la communauté des DÉ et constituent un élément de la professionnalisation de ces derniers. Nous en concluons que le processus d'accompagnement de la pratique réflexive peut servir de repère à des personnes intéressées à accompagner dans un contexte international.

4. DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN SOUTIEN À LA PROFESSIONNALISATION

Dans un contexte de complexité croissante de la tâche des DÉ, ces dernières sont appelées à faire face à des défis qui appellent à une gestion stratégique. Récemment, l'adoption du projet de loi 40 venant modifier la Loi de l'instruction publique vise à rapprocher la prise de décisions, le plus possible, au regard de la réussite éducative et scolaire des élèves et, par conséquent, des personnes directement impliquées auprès d'eux. D'emblée, avec la transformation des commissions scolaires en centres de services scolaires, les DÉ gagneront en autonomie et on attend d'eux qu'ils exercent pleinement leur leadership. La Fédération québécoise des directions d'établissement (FQDE), par le biais de son comité de perfectionnement (Comité de perfectionnement des directions d'établissement, 2019), évoque l'intérêt d'une approche de professionnalisation et se donne la mission d'encourager et de soutenir les directions

d'établissement d'enseignement dans leurs parcours professionnalisant, autour de trois axes d'apprentissage : l'acquisition de ressources, l'amélioration de la pratique et le développement de la réflexivité. Dans ce contexte, nous considérons que les savoirs professionnels développés dans le cadre des projets d'intervention menés, ainsi que leur processus d'émergence, contribuent à la professionnalisation des DÉ.

Nous concevons ainsi la professionnalisation comme un processus continu qui permet de développer la pratique professionnelle et l'autonomie des DÉ, afin de résoudre des problèmes complexes liés à la réussite des élèves et à la qualité de l'enseignement. À l'instar de Le Boterf (2013), nous croyons que la professionnalisation est favorisée à travers des parcours qui alternent entre la formation professionnalisante et des situations professionnalisantes. Dans cet esprit, les savoirs professionnels développés dans le contexte des projets d'intervention s'élaborent en alternance dans des situations professionnelles authentiques et font appel à de la formation en lien avec les problématiques retenues.

Les données recueillies permettent de constater que le volet formation du processus d'accompagnement contribue à la professionnalisation parce qu'il :

- favorise l'acquisition de ressources et de données probantes qui permettront aux DÉ d'agir avec compétence ;
- favorise la combinaison des ressources pour répondre à des situations professionnelles authentiques complexes et variées ;
- renvoie à des dispositifs qui soutiennent l'analyse et le partage de pratiques ;

- favorise le recours à la pratique réflexive et conséquemment au transfert des apprentissages.

D'autre part, le volet action du processus d'accompagnement contribue à la professionnalisation puisqu'il :

- favorise l'expérimentation dans un processus d'alternance de formation et d'action ;
- fait appel au savoir agir dans l'interprétation de situations plus difficiles, plus complexes et moins fréquentes ;
- fait appel au savoir interagir par la mobilisation des parties prenantes au processus décisionnel et au travail collaboratif ;
- favorise le développement de l'autonomie professionnelle ;
- soutient dans le repérage de marges de manœuvre qui permettent de faire face aux imprévus et aux contextes diversifiés.

Pour sa part, le volet projet empruntant à la recherche du processus d'accompagnement permet de soutenir un mouvement de professionnalisation qui :

- soutient une démarche de pratique réflexive ;
- favorise la capitalisation des savoirs professionnels et l'innovation ;
- favorise la pérennité des savoirs professionnels ;
- assure l'amélioration continue des pratiques de gestion qui ont un impact direct sur la qualité de l'enseignement et indirect sur la réussite éducative des élèves.

Les projets d'intervention menés, à partir de situations authentiques, contribuent justement à favoriser le transfert de savoirs professionnels. La diffusion des savoirs professionnels et leur transfert dans la pratique visent l'amélioration de l'expertise des professionnels inscrits dans un parcours de développement professionnel continu et contribuent à leur professionnalisation.

PARTIE IV. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS À TITRE DE LEADER EXPERT DANS LE DOMAINE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Rappelons que la partie III traite des savoirs professionnels qui se dégagent de la collecte de données sur l'accompagnement. Pour sa part, la partie IV contribue à poser un regard réflexif sur mon développement professionnel à titre de leader expert dans le domaine de l'accompagnement notamment au regard de ma posture de consultante en gestion. Plus précisément, je présente le contexte et les préoccupations de la commission scolaire hôte et les enjeux de l'accompagnement qui ont eu des répercussions sur le développement de mes savoirs professionnels. Ensuite, je rends compte de mon agir sous l'angle pragmatique, méthodologique, théorique, et éthique. Finalement je traite de ma transformation professionnelle émanant du processus doctoral.

1. CONTEXTE, ENJEUX ET PRÉOCCUPATIONS

Cette partie de l'essai me permet d'abord d'expliquer en quoi le contexte favorable au développement professionnel des DÉ et la préoccupation de cohérence au sein de la commission scolaire hôte favorisent mon propre développement professionnel. Ensuite, j'expose deux enjeux importants de l'accompagnement : l'engagement des DÉ dans le processus d'accompagnement et le recours à des données probantes accessibles qui favorisent la prise de décision stratégique.

1.1 Un contexte favorable à l'accompagnement

D'abord, rappelons qu'en milieu défavorisé le nombre d'élèves décrocheurs et en difficulté d'apprentissages est souvent plus élevé qu'en milieu favorisé alors que la qualité de l'enseignement demeure un incontournable. Les pratiques de gestion en milieu défavorisé diffèrent de celles en milieu plus favorisé. Les pratiques de gestion associées aux pratiques pédagogiques et au suivi des résultats des élèves sont celles qui auraient le plus d'impact sur la réussite des élèves et sur la persévérance (Collerette et Pelletier, 2016). Ces constats réclament, de la part des DÉ, de l'accompagnement, de la supervision dont un suivi accru auprès du personnel enseignant et professionnel. Dans ce contexte, la commission scolaire hôte souhaite soutenir les DÉ dans l'ajustement de leurs pratiques de gestion afin d'encourager un suivi rigoureux des cohortes et des élèves à risque et l'ajustement des pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, la CS hôte est déterminée à offrir de l'accompagnement aux DÉ.

Dans le cadre des projets d'intervention menés, l'accompagnement de la gestion de dix SPA a justifié une trentaine de rencontres individuelles et collectives. Il importe de souligner qu'en plus des situations accompagnées dans le cadre du doctorat professionnel, entre 2016 et 2020, ma fonction de conseillère en gestion a permis l'accompagnement et l'animation de plus d'une trentaine de rencontres par année où j'ai pu poursuivre mon développement professionnel. Chaque situation d'accompagnement a motivé le réinvestissement et la bonification des pratiques d'accompagnement m'obligeant à prendre une posture réflexive sur ma pratique.

L'expérience acquise à titre de conseillère en gestion depuis plusieurs années (2011 à 2020) me permet de profiter d'une bonne connaissance du milieu hôte et d'une réelle crédibilité chez les

personnes accompagnées. Je profite, d'entrée de jeu, d'un climat de confiance qui renforce la collaboration des équipes de direction. Ces dernières ressentent le besoin d'être soutenues dans un processus d'amélioration continue qui permet l'ajustement des pratiques de gestion qui auront, à leur tour, une influence sur la qualité de l'enseignement et, à juste titre, une incidence sur l'amélioration de la réussite éducative des élèves. Dans l'optique où l'accompagnement est souhaité, et même attendu par les DÉ, la tâche de la personne accompagnatrice que je suis est doublement facilitée. Un autre facteur vient favoriser l'accompagnement menant à une pratique réflexive, un souci de cohérence dans la mise en place d'une structure de développement professionnel des DÉ.

1.2 Une préoccupation de cohérence

Préoccupée par les facteurs de risque que sont : l'éloignement, la dispersion, la taille et le milieu socioéconomique, la CS hôte a mis en place une structure de développement professionnel adaptée à son contexte et à sa structure éducative. Rappelons que cette structure est formée d'un comité de vigie, d'une communauté de pratique (CoP) et de l'accompagnement des équipes de direction. Le comité de vigie assure la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un plan annuel de formation de soutien et d'accompagnement des DÉ. La CoP favorise le réseautage des équipes, le partage de pratiques jugées prometteuses dégagées au sein des établissements. C'est en continuité que j'assume l'accompagnement des équipes de direction que ce soit à titre de conseillère en gestion ou de doctorante. Je contribue, quel que soit mon rôle, à soutenir la planification et la mise en œuvre et l'évaluation des situations professionnelles authentiques (action) en lien avec la thématique annuelle de développement professionnel (formation) ainsi qu'à

la formalisation des savoirs professionnels selon une méthodologie empruntée à la recherche-action (recherche).

1.3 Des enjeux

Dans ce contexte facilitant, deux enjeux ont particulièrement influencé l'accompagnement menant à une pratique réflexive : d'une part, le maintien de l'engagement des DÉ malgré l'appel incessant de la gestion opérationnelle et d'autre part, l'accès à des données probantes en lien avec les problématiques du milieu.

1.3.1 L'engagement des DÉ

Malgré leur intérêt pour la prise de recul, souvent happées par la gestion opérationnelle, les DÉ peinent à maintenir leur engagement dans un processus de pratique réflexive qui exige temps et énergie. Afin de favoriser l'engagement, il est capital de disposer d'un calendrier flexible des rencontres, de faire des rappels et d'établir des liens entre les rencontres, de favoriser l'expérimentation de nouvelles pratiques, d'assurer un soutien individuel à ceux qui doivent s'absenter d'une rencontre, de faire vivre des réussites et de s'assurer de l'amélioration des situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes.

1.3.2 Des données probantes accessibles

L'accompagnement menant à une pratique réflexive basée sur les problématiques réelles vécues par le milieu nécessite, de la part de la personne accompagnatrice que je suis, une bonne maîtrise de certains éléments de contenus à la fois de la gestion stratégique et de thématiques en

lien avec les situations professionnelles problématiques des milieux. Afin de privilégier une gestion stratégique, à titre de personne accompagnatrice, je dois continuer d’approfondir mes connaissances en assurant une veille dans le domaine de l’accompagnement et de la gestion. À cet effet, il importe d’explorer des données probantes, de les rendre accessibles, de les exploiter tout en soutenant les pratiques émergentes des équipes de direction concernées. Il est capital, dans un souci d’harmonisation, de rayonnement des pratiques au sein de la CS, de faciliter les liens entre les SPA menées dans les autres établissements.

Le contexte et la préoccupation de la commission scolaire hôte de même que le souci constant des enjeux entourant l’accompagnement à la pratique réflexive m’amène à porter un regard réflexif sur ma propre pratique.

2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS D’ACCOMPAGNEMENT AU REGARD DE L’AGIR COMPÉTENT

À la lumière de la définition de Guillemette, Vachon et Guertin (2019) je considère que mon agir compétent se développe *dans* et *par* l’action, qu’il se manifeste par la mobilisation de ressources (mes savoirs professionnels d’accompagnement et ceux capitalisés par les personnes accompagnées) dans le cadre de situations professionnelles authentiques, qu’il vise à répondre de façon pertinente à des situations problématiques et qu’il se caractérise par ma capacité à prendre du recul afin de me distancer de l’action.

Dans le contexte des projets menés au cours de ma démarche doctorale, mon savoir agir se développe *dans* l’action et *sur* l’action à travers trois classes d’actions : accompagner la formation

dans un contexte de développement professionnel, accompagner l'action à travers des situations professionnelles authentiques et actualiser des projets en empruntant à la recherche-action pour documenter les savoirs professionnels émergents afin de favoriser l'innovation et le développement durable.

Afin d'explicitier le développement de mes savoirs professionnels, je l'analyse sous quatre angles : l'angle pragmatique, l'angle théorique, l'angle méthodologique et l'angle éthique.

2.1 L'agir compétent sous l'angle pragmatique

Sous l'angle pragmatique, l'agir compétent se traduit par une préparation concrète et efficace des interventions. Une préparation concrète se réalise par un ordre du jour simple et clair, ayant comme points de repère, une mise en contexte, un retour sur les interventions précédentes au besoin, la clarification de l'objectif de l'intervention, les objets de discussion, les apprentissages réalisés, les réinvestissements possibles et finalement, la clôture de la rencontre. La clôture de la rencontre permet entre autres de revoir le calendrier des rencontres. L'expérience m'a permis de constater qu'un calendrier des rencontres établi dès le départ d'un projet d'accompagnement favorise la tenue de rencontres régulières. La flexibilité est maintenue par la possibilité de reporter certaines rencontres. J'ai constaté l'intérêt du rappel par courriel une semaine avant la prochaine rencontre qui permet aux personnes accompagnées de se préparer à la rencontre.

Pour être efficaces, et s'assurer que les personnes accompagnées vivent des réussites, les interventions doivent prévoir l'accès à des documents vulgarisés, synthétisés, accessibles qui viendront appuyer les décisions sur des données probantes. Souvent, dans le contexte d'une

rencontre, l'équipe de direction prévoit utiliser des outils pour soutenir l'expérimentation de nouvelles pratiques. Par exemple, une équipe souhaite faire le portrait de la collaboration au sein d'une CAP conduit à l'exploration d'indicateurs qui favorisent la collaboration. Afin de faciliter l'expérimentation, différents outils sont présentés, discutés, adaptés ou même élaborés en rencontre. L'expérience d'accompagnement me permet de constater que plus les personnes accompagnées sont outillées pour expérimenter, plus elles passent à l'action.

Être efficace c'est aussi « se » permettre de vivre des réussites. Les comptes rendus de rencontres me permettent de poser un regard critique sur mes stratégies d'animation et d'accompagnement, d'identifier les bons coups et les difficultés rencontrées au regard de l'intervention. L'identification des bons coups permet de mettre l'accent sur ce qui fonctionne, de planifier les prochaines interventions en fonction des forces. D'autre part, l'identification des difficultés rencontrées me permet d'envisager des pistes de solution, de m'inscrire en mode résolution de problème et de favoriser de futures réussites.

La planification, la structuration et le suivi des rencontres d'accompagnement demeurent des incontournables puisqu'ils me permettent de garder le cap sur les besoins et les attentes des personnes accompagnées pendant les interventions. Je constate que plus je suis préparée, plus je peux être flexible.

2.2 L'agir compétent sous l'angle méthodologique

À titre de leader expert dans le domaine de l'accompagnement, je continue à améliorer les outils et dispositifs utilisés, à en rechercher de nouveaux, à en coconstruire avec les personnes

accompagnées et à expérimenter. Ces outils et dispositifs en constante mutation, à la fois rigoureux, flexibles, et appropriés aux projets d'intervention, permettent d'assurer la validité des savoirs professionnels qui se traduit par les critères d'acceptabilité, de crédibilité et de viabilité. Considérant que dans le cadre de tels projets d'intervention, où les SPA sont élaborées, mises en œuvre et évaluées annuellement, la gestion du temps demeure un enjeu qui vient baliser l'intervention. Les savoirs professionnels, les miens comme ceux des personnes accompagnées sont transférés dans la pratique dans la mesure où ils sont formalisés à l'intérieur de récits de pratiques ou de bilans annuels des apprentissages. Dans un processus itératif, une nouvelle problématique appelle à une nouvelle situation professionnelle dans un processus d'amélioration continue. La méthodologie, ses dispositifs et ses outils doivent permettre la constitution d'une mémoire individuelle et collective où sont répertoriés les savoirs professionnels catégorisés à travers des actions clés qui facilitent le réinvestissement et des pratiques jugées prometteuses qui leur donnent un caractère réaliste.

Dans un souci d'agir compétent sous un angle méthodologique, la démarche, les dispositifs et les outils de collecte de données, sont analysés et réinvestis avec ou sans ajustement dans un processus itératif d'accompagnement de SPA.

2.3 L'agir compétent sous l'angle théorique

À titre de leader expert dans le domaine de l'accompagnement, je continue à développer à la fois une expertise au regard du processus d'accompagnement et le développement de nouveaux contenus en lien avec les problématiques soulevées par les personnes accompagnées.

Ma pratique d'accompagnatrice s'enrichit par la pratique réflexive et à travers l'expérimentation récurrente du processus de soutien à la formation, à l'action et à la recherche. La pratique réflexive me permet de remettre en question mes aprioris (présupposés), mes schèmes de référence, d'apprendre de mes interventions, de préserver les bonnes stratégies, de parer aux difficultés, d'assurer une réelle transformation de ma pratique. À l'intérieur de mon domaine d'expertise, je poursuis mes lectures et continue d'enrichir le processus d'accompagnement émergeant du présent essai. Une veille technologique me permet d'être informée des nouveautés des domaines de l'accompagnement et de la gestion stratégique. Une autre stratégie me permet de demeurer à l'affût de nouveautés : la participation à un groupe de lecture, avec des collègues, sur des ouvrages scientifiques. Cette activité m'oblige à repérer les notions qui m'importent, à développer un argumentaire, à clarifier mes questionnements. Cette activité me permet de demeurer à l'affût des nouveautés, de connaître d'autres points de vue sur une même lecture et me permet de faire un pas de plus dans l'appropriation de données probantes sur lesquelles baser mon accompagnement.

D'autre part, l'accompagnement de SPA relève de thématiques qui, parfois, ne font pas partie de mon bagage de connaissances, ce qui exige que j'en développe une connaissance minimale. Considérant que les besoins des personnes accompagnées divergent et peuvent se situer dans des domaines variés, je dois être ouverte à parfaire mes connaissances sur des thèmes nouveaux. L'accompagnement d'équipes de direction m'amène à répertorier, vulgariser et exploiter aux moments opportuns des thématiques au regard de problématiques vécues par les milieux accompagnés. Par exemple, j'ai à m'approprier de nouveaux contenus sur des dossiers tels que : les types de questionnement qui favorisent la pensée critique, des indicateurs pour évaluer

l'évolution des pratiques collaboratives au sein d'une équipe, des stratégies qui favorisent l'observation en salle de classe, des stratégies d'implantation d'une CAP, la pertinence des devoirs et leçons, l'effet enseignant en milieu défavorisé, la supervision pédagogique, la délégation, etc. Je poursuis mes recherches afin de répertorier, vulgariser, rendre accessibles ces contenus théoriques qui servent de complément aux connaissances antérieures des personnes accompagnées qui elles, demeurent les principaux experts de leur situation. Ces nouveaux contenus, insérés dans des capsules théoriques en version PPT, sont répertoriés dans un recueil et réinvestis à des moments opportuns dans le cadre du volet formation de l'accompagnement.

J'attache une importance particulière à développer une maîtrise personnelle des concepts exploités notamment dans le cadre des situations professionnelles authentiques. Dans un souci d'efficacité, je consigne les définitions, appuyées d'auteurs, dans un lexique personnel mis à jour au fil de mes lectures et de mes apprentissages.

Le développement d'une compréhension personnelle ainsi que le développement d'une compréhension partagée au sein d'un groupe m'apparaissent comme des stratégies à maintenir. Le développement d'une compréhension partagée, considéré comme une action clé de la mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun, rappelle l'importance à y accorder dans l'accompagnement de projets d'intervention. Je porte un regard critique sur les concepts utilisés tant au regard de l'accompagnement que dans le contexte des thématiques traitées dans le contexte d'intervention. Par exemple, dans le contexte d'un groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) où le concept d'engagement est retenu comme valeur prioritaire, les participants sont invités à cerner des mots clés qui caractérisent ce concept. Ensuite, une mise en

commun et un partage en plénière permettent de s'entendre sur des caractéristiques de l'engagement attendu dans le groupe.

2.4 L'agir compétent sous l'angle éthique

À titre de leader expert dans le domaine de l'accompagnement, plusieurs éléments viennent influencer l'aspect éthique de ma posture d'intervention. À la lumière des propos de Guillemette *et al.*, (2019), je souhaite tenir compte de trois éléments importants de l'agir éthique : porter attention à autrui, entrer en relation de manière dialogique avec l'autre et rendre compte des apprentissages réalisés. Dans cet esprit, je veux poursuivre et améliorer chacun de ces éléments. Afin de porter attention aux personnes, j'entends m'assurer de bien comprendre et respecter leurs attentes, renforcer leur capacité à améliorer les situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes, leur permettre de vivre des réussites et augmenter leur sentiment d'efficacité professionnelle. Afin d'entrer en relation dialogique avec les personnes accompagnées, je souhaite poursuivre et améliorer la mise en place de conditions éthiques inspirées des principes qui ont servi de guide à l'attestation éthique (Tremblay, 2018) : le consentement; la confidentialité; la transparence et la bienveillance. Afin de rendre compte des apprentissages réalisés dans le cadre des SPA, je souhaite poursuivre et améliorer la production et la validation des récits de pratiques et des bilans des apprentissages.

Comme j'interviens la plupart du temps en milieu défavorisé, je retiens entre autres l'importance d'un leadership empreint de justice sociale (Archambault et Harnois, 2010). Je vise à développer une compréhension toujours plus poussée à l'égard des milieux défavorisés afin de

remettre en question les fausses croyances et les préjugés à l'égard de ces milieux, des familles et de la réussite des élèves.

3. LA TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE

Rappelons que chacun des volets de l'accompagnement, fait appel à des présupposés de la part de la personne accompagnatrice. À ce titre, la Partie II du présent essai, rend explicites mes présupposés au regard des volets formation, action et recherche de l'accompagnement. En guise d'analyse de ma transformation professionnelle, je considère qu'à partir du moment où je situe mes valeurs et mes croyances, je suis davantage consciente de la place qu'elles prennent et suis davantage à l'affût de mes fausses croyances en y instaurant un doute efficace.

3.1 Le doute efficace

Le processus doctoral a permis de raviver l'importance du doute et plus particulièrement l'importance de cultiver ce doute dans ma pratique professionnelle. Le doute me permet de me questionner, de questionner les autres, de questionner les données recueillies, de questionner les résultats de la recherche. Pour la professionnelle que je suis, le doute efficace s'impose à chaque étape de l'accompagnement menant à une pratique réflexive. Il permet de se rajuster en fonction des résultats attendus.

Je considère le processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive, comme une activité de transformation des personnes et des situations professionnelles parce qu'elle permet un réel ajustement des pratiques voire, une transformation de celles-ci, et ce, parce qu'elle vise un changement bénéfique pour le milieu.

3.2 Une approche socioconstructiviste et interactive

Je souhaite porter une attention particulière aux rapports aux savoirs des équipes de direction que j'accompagne et intervenir afin de favoriser leur développement professionnel. Leur rapport aux savoirs a un impact sur les manières d'assurer l'« agir compétent dans [leur] pratique et dans celle de chaque membre du personnel » (MELS, 2008, p. 52).

En fait de repères épistémologiques, je qualifiais ma posture de socioconstructiviste. Maintenant, je la qualifie de socioconstructiviste et interactive. Jonnaert (2006) évoque cette perspective sous trois dimensions : un volet lié à la dimension constructiviste, un autre lié aux interactions sociales et un dernier lié aux interactions avec le milieu. À la lumière de cette perspective, l'accompagnement des DÉ fait appel à la dimension constructiviste quand les personnes accompagnées font un retour sur leurs connaissances antérieures, leurs pratiques émergentes, leurs conceptions et les croisent avec des données probantes. La dimension liée aux interactions sociales (le *co*) est présente dans les échanges entre la personne accompagnatrice et les personnes accompagnées de même que lors des discussions entre pairs au cours des rencontres d'accompagnement et des groupes de codéveloppement professionnel. Quant à la dimension d'interactions avec le milieu, elle se vit dans le cadre de la gestion des situations professionnelles réelles jugées problématiques ou insatisfaisantes.

Je suis d'avis qu'avant tout, je dois situer les présupposés qui influencent ma posture et celles des personnes accompagnées afin de guider mes interventions dans des situations professionnelles authentiques choisies par les personnes accompagnées.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, nous avons présenté la problématique professionnelle, les savoirs professionnels qui se dégagent des projets d'intervention, la transférabilité des savoirs professionnels ainsi que les savoirs professionnels à titre de leader expert dans le domaine de l'accompagnement. En guise de conclusion, nous souhaitons faire le lien entre les ancrages issus des savoirs professionnels dégagés et projeter des actions futures à titre de leader expert au sein de la communauté professionnelle.

1. DES SCÉNARIOS PROJETÉS

Le parcours doctoral a permis d'une part, de confirmer et de bonifier des ancrages déjà établis dans l'accompagnement au regard des volets de la formation et de l'action et d'autre part d'ajouter le volet recherche à titre de nouvel ancrage à la posture de conseillère en gestion, notamment d'accompagnatrice.

L'explicitation des pratiques, le lien avec les présupposés et la concordance avec les données probantes des volets de la formation et de l'action ont permis de prendre conscience de l'impact des actions posées à la fois sur les pratiques d'accompagnement et sur les pratiques de gestion. Cette prise de conscience permet aussi de réinvestir de façon plus consciente et plus stratégique les meilleures pratiques. Le parcours doctoral a contribué à ajouter le volet recherche à titre de nouvel ancrage à la posture d'accompagnatrice. On peut concevoir un processus d'accompagnement sans que le volet recherche y soit rattaché. Mais considérant que « [l]e volet recherche assure plus de rigueur à la démarche, aide à son évaluation et aide à reconnaître les

réinvestissements » (Lafortune *et al.*, 2008, p. 63), il est intéressant pour les milieux de collaborer avec des professionnels formés à la recherche. Dans le cadre de la présente démarche j'ai eu l'occasion d'intégrer un rôle de praticienne chercheure qui favorise le « dialogue entre la recherche et la pratique » (CSÉ, 2006; Potvin, 2016). Par praticienne chercheure j'entends, à l'exemple d'une leadeure experte que je suis une professionnelle qui a développé des compétences en recherche et qui agit dans le milieu à partir des besoins et des problématiques soulevées par le milieu. L'accompagnement par un praticien chercheur permet de faciliter la formalisation des pratiques jugées prometteuses qui émergent de pratiques émergentes, à travers une méthodologie rigoureuse ancrée dans des critères de validité et de pertinence, afin de favoriser le déploiement des savoirs professionnels dégagés de situations professionnelles. C'est dans cette optique que nous projetons des scénarios d'avenir.

1.1 Accompagner dans d'autres domaines

Une expérience d'accompagnement de gestionnaires du milieu de la santé a éveillé l'intérêt d'accompagner des professionnels dans des domaines inexplorés. Un premier scénario se base sur le constat que les professionnels sont davantage confrontés à des situations inédites et complexes où la prise de recul nécessaire à la pratique réflexive devient un incontournable. L'expérience acquise dans le domaine de l'accompagnement permet de constater une propension grandissante des professionnels du milieu de l'éducation et de la santé à prendre du recul au regard de leur pratique, à s'intéresser à la pratique réflexive. Nous émettons l'hypothèse qu'il en est de même pour le milieu municipal, policier, juridique... L'expérience d'accompagnement acquise dans le milieu de la gestion de l'éducation a favorisé l'appropriation de nouvelles connaissances dans le

domaine de la gestion stratégique. L'accompagnement de professionnels de milieux divers ouvrirait la porte au repérage, à la synthèse et à la vulgarisation de thématiques afin de les rendre accessibles à ces milieux tout en constituant un nouveau défi d'accompagnement. Dans ce contexte d'accompagnement de professionnels de milieux diversifiés, les trois volets font appel aux mêmes présupposés, aux mêmes stratégies. Considérant que les personnes accompagnées sont les principaux experts de leur domaine d'intervention, la personne accompagnatrice demeure un allié quant au processus à mettre en œuvre dans le développement de l'expertise des personnes accompagnées sans être experte de tous les contenus ou champs d'expertise à la profession.

1.2 Accompagner des accompagnateurs

La fonction d'accompagnement menant à une pratique réflexive peut jouer un rôle majeur pour favoriser une meilleure intégration des pratiques, des recherches et de l'innovation. Des dispositifs d'accompagnement peuvent favoriser l'engagement dans des parcours de professionnalisation qui s'enrichissent et se redéfinissent au fil des situations.

Dans le contexte du milieu d'intervention, ce besoin d'accompagnement est de plus en plus envisagé, l'accompagnement du nouveau personnel, l'accompagnement du personnel non légalement qualifié, l'accompagnement du personnel suppléant, l'accompagnement du personnel de secrétariat... De plus, certains professionnels en fin de carrière et à la retraite sont disposés à s'inscrire dans un processus de retraite active. Dans ce contexte, il y a lieu de se soucier du réinvestissement de l'expertise de personnes d'expérience dans des milieux où le personnel qualifié est de plus en plus rare. Le recrutement de cette catégorie de professionnels expérimentés permettrait d'éviter les « ruptures dans les chaînes de compétences » Le Boterf (2013). Dans la

même veine que le mentorat, le coaching, la conseillanc e ..., la collaboration de personnes expérimentées permettrait d'offrir aux professionnels le soutien nécessaire pour s'adapter à un contexte caractérisé par la complexité et l'imprévu.

L'expérience récente d'accompagnement d'animateurs de CoP (une enseignante, une orthopéda gogue et un directeur adjoint, tous trois à la retraite), reconnus comme des innovateurs, a soulevé mon intérêt pour l'accompagnement d'accompagnateurs ou d'animateurs de réseaux de partage de pratiques. Ce projet d'accompagnement relevait d'une problématique de gestion du personnel suppléant non légalement qualifié et de l'intention d'une direction des ressources humaines (DRH) de mettre en place un projet de CoP au sein de la commission scolaire. Afin de s'assurer une vision commune du projet, d'instaurer des pratiques harmonisées au sens des CoP, le DRH instaure un projet d'accompagnement des personnes animatrices. L'expérience, riche en retombées, m'a permis de constater que ces professionnels se sentaient démunis devant l'appropriation de ce nouveau défi. L'accompagnement menant à une pratique réflexive leur a permis de vivre des réussites et de s'engager pour une nouvelle année dans le projet d'animation de CoP du personnel suppléant.

Étant donné que la compétence d'accompagner n'est pas innée, le processus d'accompagnement menant à une pratique réflexive pourrait être proposé à des personnes accompagnatrices afin d'acquérir des connaissances sur le processus lui-même. De plus, un tel dispositif d'accompagnement fournirait des espaces et des lieux de mise en commun et de partage d'expériences, constitueraient des occasions d'analyse et de distanciation des pratiques d'accompagnement pour les personnes accompagnatrices.

Bref, la poursuite de la démarche d'accompagnement nous permettra de faire face à de nouvelles opportunités. Le passage de la gestion opérationnelle souvent issue de la gestion des urgences à la gestion stratégique axée sur les priorités exige une prise de recul favorisant une posture réflexive. L'expérience nous permet de constater que la pratique réflexive, menée par une personne accompagnatrice qui favorise un accompagnement structuré et axé sur la formation, l'action a une incidence sur l'amélioration de situations professionnelles problématiques et, par conséquent, la professionnalisation des personnes impliquées. De plus, l'accompagnement qui favorise la recherche et le développement durable assure le transfert des connaissances chez les professionnels concernés et favorise l'harmonisation au sein d'une organisation. Les savoirs professionnels dégagés grâce au volet recherche ont le potentiel d'être déployés au sein de la communauté professionnelle. C'est dans cette optique que nous croyons que l'avenir nous permettra de faire face à de nouvelles opportunités d'accompagnement menant à une pratique réflexive dans de nouveaux domaines et avec de nouvelles catégories de professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, J., & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11, 86-93.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2010). *La justice sociale en éducation*. Université de Montréal.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES, Université Laval.
- Bélanger, J. (2010). *La mobilisation : Réflexion sur un processus sans fin*. Rencontre avec les écoles phares de l'Outaouais, Outaouais.
- Bélanger, J., Roy, G., Janoz, M., Bowen, F., & Russo, J. (2008). *L'implication ou la non-implication des enseignants dans la mise en œuvre de pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Colloque national des formateurs IUFM en éducation à la santé, Paris, France.
- Bélanger, J., Turcotte, L., Janoz, M., Roy, G., & Bowen, F. (2010). *La mobilisation enseignante et pratiques collaboratives en milieu scolaire : Connaissances tirées de l'évaluation d'Agir autrement* [Congrès de l'AQÉTA]. Ensemble nous réussissons, Montréal.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Presses universitaires de France.
- Boyer, M. (2009). Chapitre 8. Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage : Défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois. In G. Pelletier, *La gouvernance en éducation* (p. 147-159). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/la-gouvernance-en-education--9782804107574-page-147.htm>
- Boyer, M. (2015a). *Le pilotage de l'établissement : Ses fondements*. Université de Sherbrooke.

- Boyer, M. (2015b). *Piloter l'établissement c'est organiser son auto-organisation*. Université de Sherbrooke.
- Brunet, L. (2016). Que signifient les concepts d'empowerment, de leadership et de gouvernance? *Revue Éducation Canada*, 56(1). <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/que-signifient-les-concepts-d%E2%80%99empowerment-de-leadership-et-de-gouvernance>
- Canadian Homelessness Research Network. (2014). *What works and for whom. Part 1, Part 1.*. <http://www.deslibris.ca/ID/240663>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017a). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. CTREQ.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017b). *Projet CAR: Collaborer, Apprendre, Réussir*. <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/projet-car/>
- Collerette, P., & Pelletier, D. (2016). *Les pratiques de gestion des directions des écoles de l'Outaouais au printemps 2015 et les liens avec la réussite des élèves* (p. 44) [Rapport de recherche-action]. Commissions scolaires de l'Outaouais.
- Collerette, P., Pelletier, D., & Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite*. Université du Québec en Outaouais.
- Collerette, P., Schneider, R., & Lauzier, M. (2013). *Le pilotage du changement* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Schneider, R., & Legris, P. (2007). La gestion du changement organisationnel—Septième partie—Complexité, changement et organisation. *ISO Management System*, 7-14.

- Comité de perfectionnement des directions d'établissement. (2019). *Pour une formation des directions d'établissements d'enseignement axée sur le développement des compétences*. Fédération québécoise des directions d'établissement. <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Docdinfo20192020.pdf>
- Communagir. (2016). *Gouvernance de démarches collectives*. <http://www.communagir.org/comprendre-et-agir-sujet/020-la-gouvernance-collective/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : Une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2004-2005*. Gouvernement du Québec.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2002). *Textes explicatifs accompagnant la présentation de la Stratégie Agir Autrement pour la réussite des élèves du secondaire issus de milieu défavorisé*.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2007). *Vue d'ensemble—Milieux défavorisés et facteurs en cause*. CIMD.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2009). *La démarche de planification d'une école secondaire*.
- Dezuter, O. (2019). *La communication des savoirs professionnels... À l'ère du numérique*. Séminaire III - Communication des savoirs professionnels, Université de Sherbrooke.
- Doctorat professionnel. (2019). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation*. Université de Sherbrooke.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In *La recherche en éducation, étapes et approches* (3e éd., p. 183-211). ERPI.

- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (4e éd., p. 235-267). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Guay, M.-H., Prud'homme, L., & Dolbec, A. (2016). La recherche-action. In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 553-593). Presses universitaires du Québec.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Guillemette, S., & Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.493>
- Guillemette, S., Vachon, I., & Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves : À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*.
- Institut sur la gouvernance. (2016). *Pour une gouvernance créatrice de valeur*. <https://igopp.org/>
- Janosz, M. (2010). *Aller plus loin ensemble—Évaluation de la Stratégie Agir autrement* (p. 94) [Synthèse du rapport final]. Groupe de recherche sur les environnements scolaires. http://www.gres.umontreal.ca/download/rapport_fr-4mo.pdf
- Janoz, M. (2010). *Aller plus loin ensemble, Évaluation de la Stratégie Agir autrement, Synthèse du rapport final* [Rapport d'évaluation].
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.

- Lacroix, A., Bégin, L., & Marchildon, A. (2017). *Former à l'éthique en organisation : Une approche pragmatiste*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F., & Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives le modèle : Agir et réussir avec compétence, les réponses à plus de 100 questions* (6e éd.). Eyrolles.
- Leclerc, M. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
<http://international.scholarvox.com/book/88811821>
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires?* De Boeck.
- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Chapitre 1. Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In *La gouvernance en éducation* (p. 11-31). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.pelle.2009.01.0011>

- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation: Projet éducatif*.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3547200>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Indices de défavorisation 2018-2019*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Nizet, I. (2019, avril 19). *La question des critères de validité et de pertinence dans l'essai doctoral*.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., (1997). *La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*. De Boeck.
- Paul, M. (2017). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (De Boeck Supérieur).
<http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88841139>
- Paul, M. (2019a). *Accompagnement de la démarche réflexive et problématisante d'une analyse de situation* [Formation niveau I]. Analyse de pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement, Longueuil.

- Paul, M. (2019b). *Comprendre ce qu'accompagner veut dire* [Formation niveau I]. Analyse de pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement, Longueuil.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, G. (2007). *La gouvernance en éducation, régulation, pilotage et encadrement intermédiaire*. Symposium - Dixièmes rencontres du Réseau REF 2007, Université de Sherbrooke.
- Pont, B., & Hopkins, D. (2009). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*. OECD Publishing.
- Potvin, P. (2016a). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir*. Béliveau.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1234694>
- Potvin, P. (2016b). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience : Un regard sur le transfert de connaissances*.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1234694>
- Pratt, D. D. (2000). Good Teaching : One Size Fits All. *New Directions in Adult and Continuing Education*, 93, 5-15.
- Prud'Homme, R., & Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.

Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert : Repères théoriques, outils pratiques*.

Guérin. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2600967>

Royer, É. (2019). *Petite encyclopédie de l'enseignant efficace : Les problèmes émotifs et comportementaux à l'école*.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization* (Rev. and updated). Doubleday/Currency.

Solar-Pelletier, L. (2007). *Résumé de La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*.

Tremblay, R.-R. (2018). *Commentaires sur les balises concernant l'attestation éthique*. Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2019). *Doctorat professionnel, Balises de l'Activité de synthèse (DED923)*. Université de Sherbrooke.

https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_supérieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf

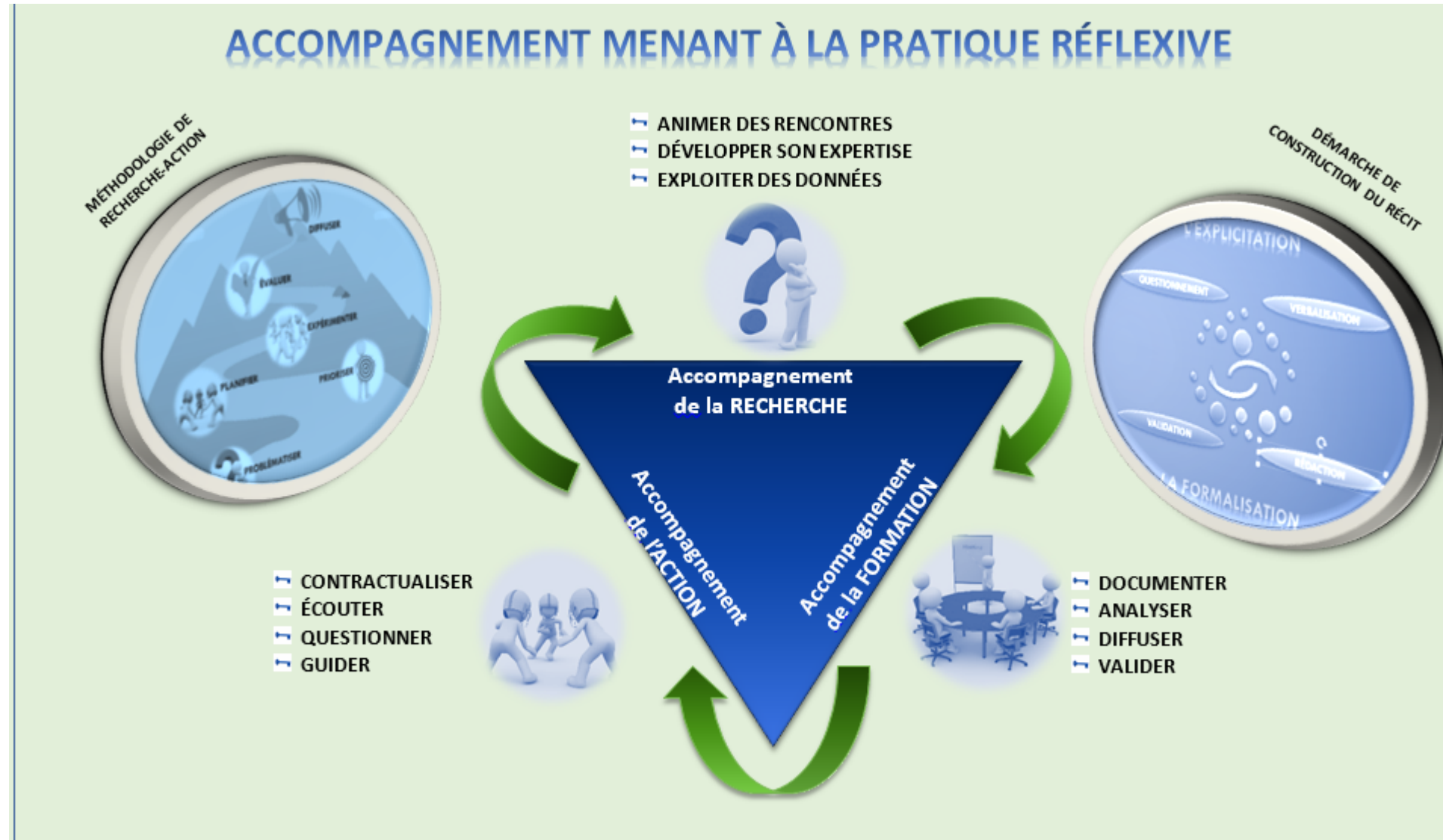
Vandercleyen, F., L'Hostie, M., & Dumoulin, M.-J. (Éds.). (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : Conditions, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE A. BANQUE DE PISTES DE QUESTIONNEMENT

REPÈRES	PISTES DE QUESTIONNEMENT POUR L'ITINÉRAIRE D'ACCOMPAGNEMENT
PROBLÉMATISER	<p>LA SITUATION ACTUELLE</p> <p>Quel est le problème? Qu'est-ce qui a marché? Qu'est-ce qui n'a pas marché? Pourquoi était-ce un problème ? Quel était le contexte? Depuis quand existe la problématique? Quelle est sa trajectoire historique? Quel est le lien entre cette pratique et les enjeux du milieu? Qui fait partie de la problématique? Quel a été l'impact sur les élèves, sur les pratiques pédagogiques, éducatives, collaboratives, de gestion? Quels sont les rôles et responsabilités des acteurs? De quelles ressources dispose-t-on (matérielles, humaines, financières, structurelles)? Quelles sont les données probantes pour soutenir la problématique? Quelles pratiques ont été retenues pour gérer la situation (pédagogiques, éducatives, collaboratives, de gestion)? Quelles sont les pratiques les plus prometteuses?</p>
PRIORISER	<p>LA SITUATION DÉSIRÉE</p> <p>Quels résultats sont attendus chez les personnes concernées par la problématique? Au regard des pratiques de gestion? Des pratiques pédagogiques? Des pratiques éducatives? Des pratiques collaboratives? De la réussite des élèves? Quels étaient les comportements attendus? Quel était l'objectif visé? (Le verbe d'action; la population visée? l'indicateur? la cible? l'échéance?)</p>
PLANIFIER	<p>À la lumière des stratégies en place, quelles sont celles à améliorer? Comment expliquez-vous vos choix? Au regard des données probantes, quelles sont les nouvelles stratégies à mettre en place? Quelles sont les stratégies qui ont le plus d'impact sur la réussite des élèves, les pratiques pédagogiques, les pratiques éducatives, les pratiques de gestion? En quoi ces stratégies ont-elles contribué à l'atteinte de l'objectif ? Quelles sont les conditions mises en place?</p>

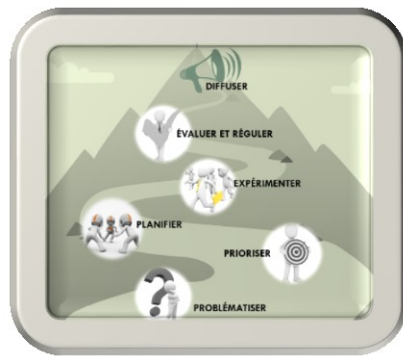
EXPÉRIMENTER	<p>Qu'est-ce qui favorise l'expérimentation? Qu'est-ce qui nuit à l'expérimentation? Quels sont les bons coups? Facteurs explicatifs? Quelles sont les obstacles, les difficultés rencontrées? Quelles ont été les pistes de solution? Quels sont les obstacles surmontés? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?</p>
RÉGULER ET ÉVALUER	<p>Quels sont les mécanismes de suivi? Quels sont les mécanismes d'évaluation? Quels sont les outils de suivi des stratégies? Quels sont les outils d'évaluation des objectifs? Quels sont les comportements observables qui prouvent....? Quelles preuves avons-nous pour appuyer les constats? Quels sont les facteurs explicatifs des conséquences positives ou moins concluantes? Qu'est-ce qu'on a appris? Que peut-on améliorer?</p>
DIFFUSER	<p>Pourquoi voulez-vous le diffuser (objectifs)? À qui le diffuser (publics cible)? Comment le diffuser (médias)? Quand diffuser? Quel est le moment le plus propice pour assurer la diffusion des travaux? Comment désirons-nous rendre compte de notre projet? Quels sont les modes de diffusion de ce projet novateur? Quelles connaissances transférables nous paraît-il important de partager avec les publics cibles? Quelle a été la forme de diffusion la plus susceptible d'inspirer, d'intéresser et de mobiliser notre public cible? Quelle serait le mode de diffusion le plus susceptible de témoigner du travail de collaboration essentiel dans une organisation apprenante?</p>

ANNEXE B. PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT : DOCUMENT EXPLICATIF



LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-ACTION

Les projets d'intervention s'inspirent d'une méthodologie de recherche-action en six étapes (Guay et al., 2016) ainsi que des concepts d'« itinéraire » et de « repères » évoqués dans le cadre de l'accompagnement (Paul, 2017). Par conséquent, les étapes de recherche-action deviennent des repères situés sur un itinéraire d'accompagnement (figure 3).



Six repères jalonnent l'itinéraire d'accompagnement : problématiser, prioriser, planifier, expérimenter, évaluer et réguler et diffuser. L'opérationnalisation se réalise à travers ces repères méthodologiques (tableau 2).

D'abord, **un premier repère, « problématiser »**, consiste à repérer une problématique vécue par l'ensemble des DÉ dans le cadre de la mise en œuvre des projets éducatifs de l'établissement. À cet égard, en 2015-2016, la thématique organisationnelle retenue par les DÉ concerne la mobilisation d'un réseau d'acteurs autour d'un projet commun et en 2017-2018, le transfert des apprentissages au sein d'une CAP. À titre de conseillère en gestion de l'éducation et de doctorante, j'accompagne les DÉ à identifier une situation professionnelle problématique en lien avec la thématique organisationnelle retenue.

Un deuxième repère, « prioriser », contribue à cibler les objectifs à atteindre au terme des projets d'intervention. Cet objectif est déterminé en collaboration avec le comité de vigie pour les projets d'intervention, soit : l'identification de pratiques jugées prometteuses de mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun et l'explicitation de pratiques jugées prometteuses favorisant le transfert des apprentissages au sein d'une CAP.

Le troisième repère, « planifier », s'actualise à travers une séquence de dispositifs et d'outils. L'ensemble des dispositifs, que ce soit des rencontres d'accompagnement individuel ou collectif, des entrevues semi-structurées, l'accompagnement de récits de pratiques, sont inspirés d'une démarche de codéveloppement professionnel (DCDP) (Payette & Champagne, 1997). Plus précisément, cette démarche a pour objectifs de : prendre un temps de réflexion qui favorise la gestion stratégique; formaliser les pratiques et les réorganiser à partir des nouvelles perspectives du groupe. La démarche se décline en six étapes : 1- la présentation d'une situation professionnelle problématique ou jugée insatisfaisante; 2- sa clarification ; 3- la consultation des pairs; 4- les hypothèses de solution; 5- l'analyse et la priorisation des actions

à poser; 6- l'évaluation du processus d'échanges. La personne accompagnatrice guide la ou les personnes accompagnées à chacune des étapes en questionnant, en écoutant, en reformulant, en synthétisant.

Un quatrième repère, « expérimenter », permet de mettre à l'épreuve, les dispositifs et les outils qui favorisent l'accompagnement. Cette étape nécessite de conserver des traces qui faciliteront le suivi et l'évaluation des pratiques d'accompagnement, l'amélioration des situations professionnelles et l'atteinte des objectifs organisationnels. À cet effet, les ordres du jour des rencontres inspirés la démarche de codéveloppement professionnel (DCDP) orientent les comptes rendus des rencontres qui permettent de documenter les éléments qui favorisent à la fois le retour réflexif et la compilation de données. Ces données, qui ne semblent pas toujours pertinentes en cours de route, serviront de preuves afin de démontrer les apprentissages et les ajustements de pratiques réalisés.

Un cinquième repère, « réguler et évaluer », consiste d'abord à porter un regard critique sur les actions posées, à se réorienter au besoin afin de garder le cap sur la priorité et sur les résultats attendus. Cette régulation soutiendra l'évaluation de l'atteinte des objectifs prévus à la fin du processus.

Afin de réaliser le **sixième repère, « diffuser »**, les résultats sont communiqués aux DÉ impliquées dans les projets d'intervention, au comité de vigie de la CS hôte. À la fin du processus doctoral, il est prévu de diffuser les résultats, en termes de savoirs professionnels dégagés, à la communauté élargie des professionnels intéressés par de tels projets.

L'ACCOMPAGNEMENT DE LA FORMATION ET SES ACTIONS CLÉS

L'accompagnement dans le cadre de la formation, inspiré des modes de conversions, s'actualise à travers trois actions clés (figure 6) : développer son expertise, animer des rencontres et exploiter des données probantes. **La première action clé, le développement de l'expertise** de la personne accompagnatrice appelle à développer une compréhension personnelle des milieux, des contextes et des enjeux interpellés par les problématiques issues du milieu de la pratique, notamment concernant les milieux

défavorisés. La personne accompagnatrice doit aussi développer une expertise de processus : du processus de changement (Collerette, Schneider, et al., 2013), du processus de partage de pratiques (Payette & Champagne, 1997), du processus d'accompagnement (Lafortune & Lepage, 2008; Paul, 2017). Afin de conserver son expertise, la personne accompagnatrice est appelée à développer des stratégies d'accès, de partage, de production et de diffusion (Dezuter, 2019) de contenus valides. Afin de s'impliquer dans une démarche de développement professionnel continu, il importe de s'inscrire dans une démarche de veille à l'égard de l'évolution des pratiques et de la recherche dans le domaine concerné. Afin d'assurer cette veille stratégique, il importe de mettre en place des démarches en termes d'alerte, d'abonnements et de suivi de certains sites (Ibid).



La deuxième action clé, l'animation de rencontres, se construit autour de thématiques correspondant aux besoins exprimés par les personnes accompagnées. L'animation favorise à la fois le partage, le dialogue et la discussion (Senge, 2006). Le partage de pratique implique le récit de pratiques expérimentées et leur impact sur l'atteinte des résultats attendus. Le dialogue, comme processus d'apprentissage réflexif, permet de développer une compréhension partagée des points de vue et des suppositions des personnes accompagnées et favorise la clarification des pratiques. Finalement, la discussion se traduit par le choix de stratégies nouvelles ou ajustées à expérimenter entre les rencontres. L'exploration d'idées sans porter de jugement permet de développer un climat de confiance. La discussion, permet de structurer les idées dans le but de prendre une décision et fait appel à la pensée critique afin de choisir parmi les options possibles. Ces options proviennent de commentaires, de suggestions, de références apportées par des pairs ou encore par la personne accompagnatrice. Le choix des activités par la personne accompagnatrice favorise le réinvestissement dans l'action quotidienne. Tout au long du processus, et plus particulièrement à la fin de la rencontre, l'intégration de périodes de réflexion individuelle permet de résumer, de concrétiser les apprentissages de contenus et de processus.

Une troisième action clé, l'exploitation de données probantes, appelle à repérer et vulgariser les pratiques probantes, en fonction des problématiques et des sujets à traiter, afin de les rendre accessibles et utiles. Les données probantes contribuent à analyser, catégoriser les pratiques émergentes. De plus elles contribuent inspirer les

participants dans l'appropriation de grilles de lectures différentes de celles habituellement adoptées. Les données probantes concourent aussi à repérer, concevoir ou adapter des outils à réinvestir dans l'action.

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION ET SES ACTIONS CLÉS

Une première action clé, « contractualiser » se traduit par l'élaboration d'un contrat entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée. Pour Paul (2017), la contractualisation est la boussole propre, intrinsèque au projet. Cette dernière considère le contrat comme un outil pédagogique qui contribue à formaliser : les objectifs à atteindre, les attentes, le temps, le lieu et la fréquence des rencontres. La contractualisation contribue à ce que la personne accompagnée se reconnaisse comme



impliquée et soit à même de constater sa progression vers l'atteinte de son objectif. Ainsi, la SPA priorisée par la personne accompagnée est issue d'un contrat pédagogique avec la personne accompagnatrice, elle sert d'outil de suivi tout au long du processus et est évaluée en termes d'efficacité des stratégies et d'atteinte des objectifs fixés au départ par la personne accompagnée.

Une deuxième action clé, « l'écoute », se traduit notamment par l'écoute active, l'écoute éthique et l'écoute stratégique. L'écoute active permet de repérer le discours tenu pour s'en décaler et permet de repérer les généralisations et les jugements. L'écoute éthique doit faire preuve d'empathie, d'attention, d'ouverture, d'accueil, et de disponibilité et de «bienveillance» (Guillemette, 2017) face à la personne accompagnée. Posséder une éthique de l'écoute suppose «la capacité d'avoir des convictions tout en gardant une ouverture à d'autres possibilités que les siennes» (Paul, 2017, empl. 3143). Quant à l'écoute stratégique, elle permet de synthétiser, de recentrer la discussion afin de garder le cap. L'écoute contribue à créer un climat qui permette de questionner pour déstabiliser, pour créer un conflit cognitif. L'attention à titre d'écoute implique de rester en attente de «ce qui ne vient pas d'emblée à la parole» (Honoré, 1990, p. 220 dans Paul, 2017, empl. 1800).

Une troisième action clé, « questionner », se traduit par l'adoption d'un « questionnement problématisant » (Paul, 2017) qui vise à clarifier la situation de la personne accompagnée, à déconstruire et à reconstruire le problème. Ce questionnement favorise l'explicitation, la mise en mots de ce qui pose problème. Le questionnement doit aussi susciter le doute, la remise en question des postulats, opinions, préjugés, a priori, croyances, certitudes et convictions. Il amène la personne accompagnée à revisiter son système de référence. Par un questionnement réflexif, la personne accompagnatrice vise à introduire du questionnement et non des réponses. Elle questionne les « différents registres de l'expérience » (Paul, 2019a) : les faits (factuel), les ressentis (affectif), les intentions et les interprétations (points de vues, jugement).

Une dernière action clé, celle de « guider », se traduit par la co-conception d'une démarche, d'un plan flexible qui permet de voir le cheminement et qui facilite la mesure de la progression. Cette démarche est entreprise en termes de repères et non d'étapes. Ces repères avec lesquels on crée un itinéraire établi selon les attentes de la personne accompagnée. Paul (2017) parle de repères qui informent du lieu où l'on se trouve. Ici, les six étapes de la méthodologie de la recherche-action inspirées de Guay *et al* (2016) constituent les repères de l'itinéraire. Ces repères soutiennent le questionnement sur ce que l'on a fait, ce que l'on prévoit faire et comment on va le faire. Le rythme et la séquence qui déterminent le cheminement sont définis par la personne accompagnée.

L'ACCOMPAGNEMENT DE LA RECHERCHE ET SES ACTIONS CLÉS

Accompagner le volet recherche au sein d'une équipe de praticiens se traduit par une classe d'actions : documenter, analyser, valider et diffuser.

Documenter c'est d'abord garder des traces des rencontres avec les personnes accompagnées afin d'une part de réguler la pratique d'accompagnement, c'est aussi évaluer les impacts de l'accompagnement sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'amélioration de la SPA en jeu. Documenter permet de garder des traces au regard des objets d'accompagnement, des démarches entreprises, des actions posées par les personnes accompagnées, des effets de ces actions sur les pratiques des personnes accompagnées et sur son environnement (les individus, les groupes, les structures), des apprentissages réalisés, des bons coups et des difficultés rencontrées. De ce fait, documenter les données de façon rigoureuse exige des outils tels que le compte rendu de rencontre qui sert de journal de bord et le récit de pratique qui permet de conserver les données à analyser.



Le récit de pratique : La démarche de construction de chaque récit de pratiques s'actualise en deux étapes : l'explicitation et la formalisation de la pratique jugée prometteuse. Ces deux étapes se déclinent chacune en deux temps. La première, l'« explicitation » (Le Boterf, 2013), implique le questionnement et la verbalisation alors que la deuxième, la « formalisation » (Ibid), fait appel à la rédaction et à la validation du récit. Dans un premier temps, **l'explicitation** favorise le récit de l'ensemble de la séquence d'actions que la personne accompagnée met en œuvre pour réaliser une activité, pour résoudre une situation problème. L'explicitation fait appel à la fois au questionnement de la part de la personne accompagnatrice et à la verbalisation de la pratique de la part de la personne ou de l'équipe accompagnée. **Le questionnement** de la personne accompagnatrice, d'une part, permet à la personne accompagnée de prendre du recul et de verbaliser sa pratique. **La verbalisation**, d'autre part, suppose pour la personne accompagnée de décrire de façon spécifique comment il s'y est pris pour agir. Elle permet de décrire rigoureusement une pratique en rendant explicites les conditions de réussite, les erreurs à ne pas commettre, des risques à surveiller, les pratiques incontournables. Elle permet de mettre en ordre l'expérience.

Dans un deuxième temps, la formalisation (Le Boterf, 2013) fait appel, à la rédaction du récit par la personne accompagnatrice et à la validation du récit par la personne accompagnée. La période de **rédaction**, permet à la personne accompagnatrice de mettre en mots, de rédiger le récit à partir des mots-clés, d'idées principales et des verbatim recueillis et validés lors de l'entrevue d'explicitation. Le récit, ainsi rédigé à partir des rubriques, facilite une certaine mise à distance de l'action pour la



personne accompagnée. Dans un contexte où les DÉ peinent à prendre du recul, la rédaction par une personne accompagnatrice favorise l’explicitation écrite, l’extériorisation au sens de Nonaka et Takeuchi (1997) et permet de garder des traces. Quant à la **validation**, elle favorise le retour sur l’écrit avec la personne accompagnée. Cette étape en plus de permettre la prise de recul de la personne accompagnée permet de s’assurer que le récit est conforme, de dégager les apprentissages et les pratiques incontournables à réinvestir dans une situation semblable. Ce volet favorise la combinaison et permet de constater que les personnes accompagnées se reconnaissent facilement dans le récit rapporté. L’expérience permet de constater que cet écrit est valorisant pour les personnes accompagnées.

Analyser les données recueillies, une deuxième action clé débute par une compilation des données recueillies au moyen des comptes rendus des rencontres. Une fois compilées, pratiques jugée prometteuses sont organisées, pour en dégager des actions clés qui contribuent à catégoriser l’ensemble des pratiques jugées prometteuses. Cette étape, peut être effectuée par la personne accompagnatrice en collaboration avec les personnes accompagnées ou encore effectuée par la personne accompagnatrice qui validera la catégorisation avec les personnes accompagnées dans le contexte du bilan.

Valider les données auprès des personnes accompagnées, une troisième action clé, se réalise de manière itérative d’une rencontre d’accompagnement à une autre par un retour sur le compte rendu de la rencontre précédente. À un autre niveau, la validation permet de s’assurer que les participants reconnaissent, à travers les comptes rendus et les récits, les pratiques jugées prometteuses dégagées des SPA. De plus cette validation des éléments synthétisés favorise, « chemin faisant » (Paul, 2017), la prise de conscience de l’évolution de la situation et permet aux personnes accompagnées de se resituer à l’intérieur du processus. Finalement, la validation des données tout au long du processus facilite la production d’un bilan qui permettra la diffusion des savoirs professionnels.

Diffuser, la dernière action clé contribue à la dissémination des savoirs professionnels. Déjà, en 2006, le Conseil supérieur de l’éducation (CSÉ) recommandait d’assurer la diffusion la plus large possible d’expérimentations pour que la pratique ait des répercussions, qu’elle s’applique à d’autres situations ou à d’autres lieux. En 2014, lors de l’étude sur la gouvernance scolaire au Québec (Lalancette, 2014) les DÉ soulignent des lacunes au chapitre de l’accessibilité et de la diffusion de pratiques

gagnantes entre les praticiens. Dans le contexte de l'accompagnement dans le cadre de la recherche, la diffusion des résultats contribue à informer les praticiens ou toute autre personne intéressée par une problématique professionnelle semblable. Pour les praticiens, la diffusion des résultats peut stimuler un intérêt à s'inscrire dans des projets d'intervention accompagnés par des chercheurs praticiens. De plus, la diffusion de pratiques jugées prometteuses par le biais de récits de pratiques peut soutenir les professionnels lors de leurs échanges au sein des communautés de pratiques ou dans la publication sur le web. La diffusion permet aussi de présenter les savoirs professionnels dégagés à la communauté professionnelle interpellée par les thématiques traitées. Pour la communauté scientifique, la diffusion des savoirs professionnels dégagés des projets d'intervention favorise le rapport entre la pratique et la recherche en exposant des exemples concrets d'innovation et de transformation des pratiques. Dans cette perspective, les projets d'intervention ont permis de dégager des savoirs professionnels d'accompagnement menant à la pratique réflexive, mais aussi des savoirs professionnels de gestion stratégique.

ANNEXE C. ARTICLE PROFESSIONNEL

**DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT QUI FAVORISE UNE PRATIQUE
RÉFLEXIVE : ÉMERGENCE D'ACTIONS CLÉS POUR LE TRAVAIL
D'ACCOMPAGNATRICE**

RÉSUMÉ

Cet article rend compte de l'émergence d'actions clés formalisées dans la pratique du travail d'accompagnement de directions d'établissements scolaires. L'auteure présente dans un premier temps, le contexte d'intervention, les dispositifs et les outils qui ont permis de colliger les données et d'identifier les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses qui mènent à la pratique réflexive des directions d'établissement. Dans un deuxième temps, elle présente le cadre d'analyse qui a permis de dégager des actions clés et de classer les pratiques jugées prometteuses pour l'accompagnement. Enfin, la mise en pratique d'une telle démarche d'accompagnement fondée sur ces actions clés formalisées, contribue à la fois à l'amélioration des situations professionnelles problématiques ou insatisfaisantes pour les DÉ accompagnées et à l'ajustement de leurs pratiques de gestion.

Mots-clés : directions d'établissements scolaires; pratique réflexive; démarche d'accompagnement; actions clés; recherche-action.

INTRODUCTION

À titre de conseillère en gestion depuis 2011, j'accompagne des directions d'établissements (DÉ) scolaires soucieuses d'améliorer des situations jugées problématiques ou insatisfaisantes au sein de leur établissement. Cet accompagnement suppose l'adoption d'une démarche qui favorise une pratique réflexive chez les DÉ. Une telle démarche existait déjà dans mon travail de conseillère, sans être formalisée. C'est dans ce contexte que je me suis engagée dans le parcours du doctorat professionnel de l'Université de Sherbrooke (UdeS), au cours duquel j'ai étudié deux

projets d'intervention menés auprès de directions et de directions-adjointes d'établissements scolaires. Cet article présente d'abord le contexte d'intervention, les dispositifs et les outils qui ont permis de colliger les données et d'identifier les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses d'une pratique réflexive. Ensuite, l'article présente le cadre d'analyse qui a permis de dégager des actions clés et de classer les pratiques jugées prometteuses. Enfin, sont présentés les résultats en termes d'actions clés d'une démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive.

1. CONTEXTE

Les projets d'intervention dont il est question dans le présent article impliquent des directeurs ou directrices d'établissement (DÉ) des ordres d'enseignement primaire, secondaire et de la formation professionnelle (FP) ou générale des adultes (FGA) œuvrant en milieu défavorisé. Quatre DÉ ont collaboré au Projet I alors que six DÉ et huit directeurs ou directrices-adjointes (DA) ont participé au Projet II. (tableau 1).

Tableau 6. Portrait des acteurs

PROJETS	# DÉ/DA	FP FGA	PRIMAIRE (P)	SECONDAIRE (S)	P ET S
Projet I	4	♂	♀	♀	♂
Projet II	14	♂	♀♀♀♂♂♂	♀♀♀♂	♀♀♂

Chacun des projets menés comprend un dispositif qui inclut une démarche et des outils qui favorisent l'atteinte d'un objectif d'accompagnement. Ces projets ont permis d'expérimenter et de documenter les dispositifs présentés dans le tableau 2. Ces dispositifs ont été exploités dans le

cadre des rencontres d'accompagnement de la pratique réflexive : 1- la formalisation d'une problématique professionnelle; 2- le codéveloppement professionnel; 3- les entrevues semi-structurées ; 4- le récit de pratique. Ils ont été ajustés, au besoin, au fil des rencontres avec la collaboration des DÉ accompagnées.

Tableau 2. Tableau des dispositifs et des outils de collecte de données

PROJET I : LA MOBILISATION D'ACTEURS AUTOUR D'UN PROJET COMMUN		
DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT	OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	Novembre 2015 /juin 2016
1. La formalisation d'une problématique professionnelle → 4 rencontres	✓ Comptes rendus des rencontres	
2. Le codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997) → 6 rencontres	✓ Comptes rendus des rencontres ✓ Journal de bord des pratiques d'accompagnement	
PROJET II: LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE		
DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT	OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	Avril 2018/ août 2018
3. Les entrevues semi-structurées → 8 rencontres	✓ Comptes rendus des rencontres	
4. Le récit de pratique → 12 rencontres	✓ Comptes rendus des rencontres ✓ Journal de bord des pratiques d'accompagnement	

Ce sont ces quatre dispositifs que nous avons documentés au fur et à mesure, afin d'identifier des pratiques d'accompagnement jugées prometteuses. Voici un bref résumé de ces quatre dispositifs.

1) Les rencontres d'accompagnement de la formalisation d'une problématique professionnelle ont pour objectif de soutenir les personnes accompagnées dans la formulation d'une situation problématique ou jugée insatisfaisante qu'ils soumettent ensuite à leurs pairs dans le cadre des rencontres de codéveloppement professionnel. Ces rencontres individuelles se tiennent dans les établissements respectifs des personnes accompagnées et sont d'une durée d'une heure. Quatre rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'accompagnement de la formalisation d'une problématique professionnelle, en s'inspirant de Payette et Champagne (1997) et de Le Boterf (2004).

2) Les rencontres de codéveloppement professionnel sont fondées sur une démarche en six étapes (Payette & Champagne, 1997) : 1- l'énoncé de la situation problématique et de son évolution; 2- la clarification; 3- la consultation; 4- la discussion et l'analyse; 5- le choix d'une stratégie à expérimenter; 6- l'intégration des apprentissages. Ces rencontres sont d'une durée de trois à quatre heures et se tiennent à un intervalle de quatre à huit semaines. Elles ont pour objectif de partager et d'analyser les pratiques, de les réorganiser à partir des perspectives des pairs, de prioriser des pratiques à expérimenter entre les rencontres et d'identifier les apprentissages réalisés au cours du processus. Six rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'animation d'un groupe de codéveloppement professionnel.

3) Les entrevues semi-structurées ont pour objectif de mettre en place les conditions favorables à l'élaboration de récits de pratique destinés à être diffusés en communauté de pratique.

D'abord, une entrevue d'une heure avec chaque équipe de direction avait pour objectif d'identifier les pratiques de gestion jugées prometteuses dans leur établissement respectif. Ensuite, deux entrevues semi-structurées, chacune regroupant les équipes de trois des six établissements concernés, avaient pour objectif de distinguer les rubriques qui faciliteraient le questionnement et la rédaction d'un récit de pratique (Le Boterf, 2004). Six entrevues semi-structurées ont permis d'expérimenter et de documenter l'animation d'un tel dispositif.

4) Les rencontres d'accompagnement et de validation du récit de pratique se sont déroulées en deux temps. Dans un premier temps, une rencontre de trois heures avec chaque équipe de direction avait pour objectif d'élaborer le récit d'une pratique de gestion à la lumière des rubriques identifiées lors des entrevues semi-structurées. Six rencontres de trois heures ont permis d'expérimenter et de documenter l'accompagnement du récit de pratique. Dans un deuxième temps, une nouvelle rencontre avec chacune des équipes de direction avait pour objectif de valider et de bonifier les récits de pratique élaborés lors de la première rencontre. Six rencontres d'une heure ont permis d'expérimenter un tel dispositif.

Les pratiques jugées prometteuses ainsi dégagées sont analysées à la lumière d'un cadre d'analyse qui permettra ensuite de rendre compte des résultats.

2. CADRE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Dès le début de mon travail de conseillère en gestion, deux dimensions caractérisaient ma démarche d'accompagnement : le soutien à l'amélioration de situations professionnelles problématiques ou jugées insatisfaisantes et le développement professionnel. D'abord,

l'accompagnement au regard de l'amélioration de situations professionnelles problématiques ou jugées insatisfaisantes venait répondre au besoin des équipes de direction de planifier et de structurer les stratégies à mettre en place afin d'améliorer ces situations. Inspirée d'une démarche de résolution de problème empruntée à la *Stratégie Agir Autrement* (Coordination des interventions en milieu défavorisé, 2009), je guidais les équipes de direction accompagnées afin qu'elles vivent des réussites à travers des situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes.

Plus tard, j'ai pris conscience qu'en plus de guider les équipes de direction à planifier et à structurer l'action, les équipes de directions évoquaient le besoin de baser leurs décisions sur des pratiques probantes. Les pratiques probantes (evidence-based practice) sont fondées sur des « données probantes », sur les meilleures preuves scientifiques. Elles permettent de puiser dans les résultats issus de la recherche pour découvrir et expérimenter de nouvelles pratiques (Potvin, 2016b). L'exploitation, aux moments jugés opportuns, de référents théoriques en lien avec les thématiques touchées par les situations problématiques devenait un incontournable. Par exemple, dans le cadre du Projet I, la référence aux étapes de la mobilisation, validées par (Bélanger, 2010), a permis de mieux comprendre les étapes de mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun.

Dans le contexte du doctorat professionnel, les projets d'intervention menés appellent à tenir compte d'une autre dimension : le développement de savoirs professionnels. À la lumière de la définition du doctorat professionnel (Université de Sherbrooke, 2019), je retiens que les savoirs professionnels sont construits à travers des situations professionnelles problématisées et rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs. En introduisant la dimension

de production de savoirs professionnels dans ma pratique, je souhaite 1) continuer d'accompagner les équipes de direction, à travers leurs situations professionnelles problématiques ou jugées insatisfaisantes, 2) continuer de faciliter l'accès à des données probantes 3) et tenir compte de cette nouvelle exigence qu'est la production de savoirs professionnels.

Considérant que les dimensions développées dans le cadre de l'accompagnement de la pratique réflexive s'apparentent aux trois finalités de la recherche-action: la formation, l'action et la recherche (figure 1), elles représentent les dimensions qui permettront de dégager les actions clés de l'accompagnement qui favorise une pratique réflexive.

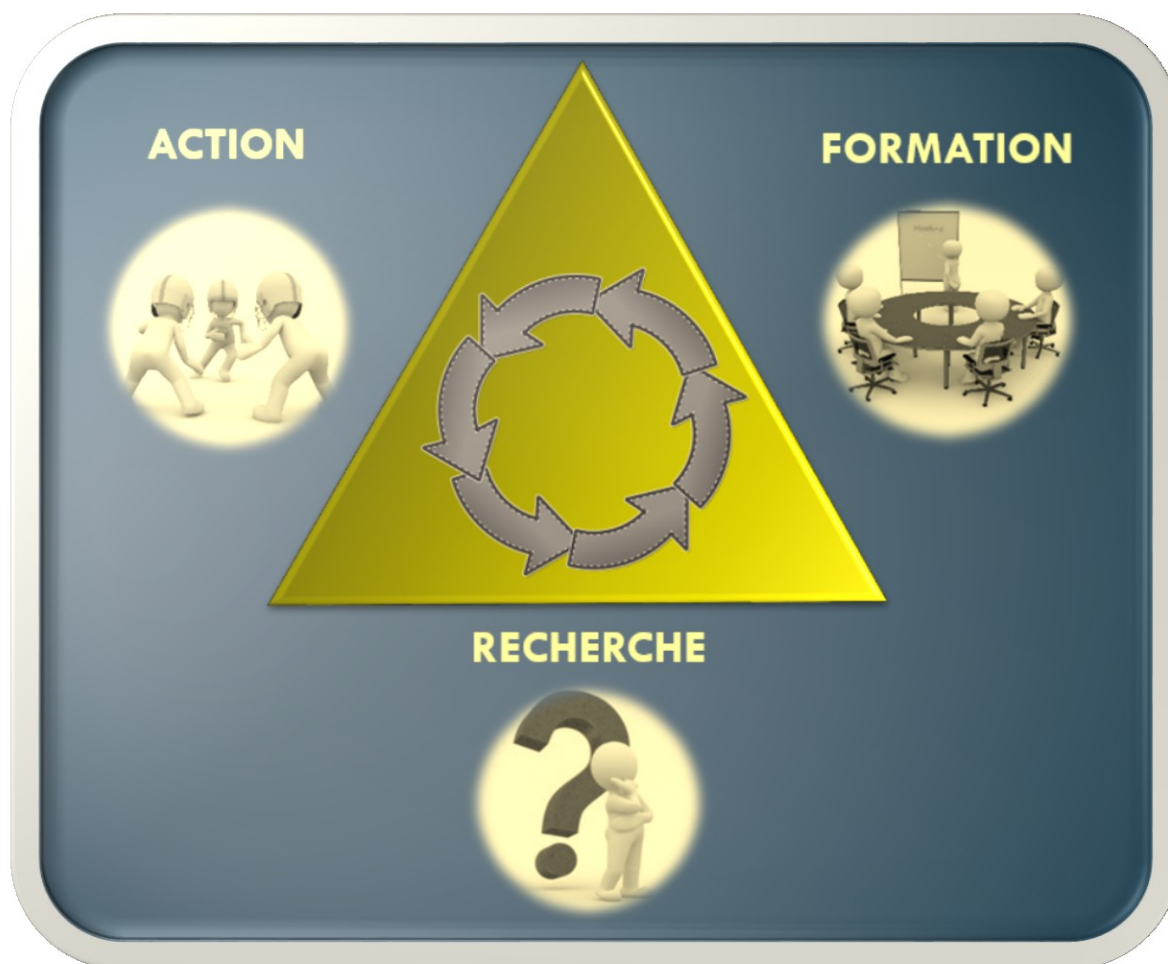


Figure 14. Les trois dimensions de l'accompagnement favorisant une pratique réflexive

Afin de soutenir un accompagnement qui favorise une pratique réflexive, chaque dimension fait appel à une posture spécifique appuyée par la recherche. Inspirée des travaux de chercheurs qui se sont penchés sur l'accompagnement (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2017a; Lafortune & Lepage, 2008; Paul, 2017; Potvin, 2016b), je conçois l'accompagnement menant à une pratique réflexive comme étant : un dispositif relationnel qui suppose une pratique réflexive et interactive entre les personnes accompagnées qui ont à gérer des

situations jugées problématiques ou insatisfaisantes et le concours d'une personne accompagnatrice qui soutient le processus de résolution de problème. Par pratique réflexive, j'entends la capacité à « [p]asser de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité [ce qui] suppose deux types de mise à distance: la capacité de poser un regard *sur* ou *dans* sa pratique et celle de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir » (Guillemette & Monette, 2019, p. 32). L'accompagnement se réalise au regard des besoins exprimés par les personnes accompagnées et s'adapte au contexte d'intervention. Il exige des personnes accompagnées un engagement dans l'action, dans l'expérimentation et dans une réflexion critique sur leurs actions. La personne accompagnatrice contribue au processus de réflexivité par un questionnement problématisant et une écoute active. L'accompagnement a pour but de favoriser l'ajustement de pratiques ou la mise en place de nouvelles pratiques et mène à l'autonomie des personnes accompagnées au regard de l'objet d'accompagnement. L'accompagnement favorisant une pratique réflexive est géré de façon concomitante à travers les trois dimensions que sont la formation, l'action et la recherche et est précisé par des actions clés.

2.2 La dimension de la formation

Dans le cadre de cette dimension, inspirée de la perspective développementale de Pratt (2000), j'adopte une posture de médiatrice en accordant une grande importance à la création de liens entre les connaissances et les expériences antérieures des personnes accompagnées et les données probantes. Je favorise le développement de matériel et d'outils propres à la situation et au contexte qui permettent d'améliorer les connaissances sur cette situation.

Je fais appel à l'« extériorisation » des connaissances (Nonaka et Takeuchi, 1997), ce qui permet de passer des pratiques implicites, tacites, peu formalisées et plus difficilement transmissibles à des pratiques explicites. Ce mode déclenché par le dialogue et la réflexion permet de rendre les pratiques explicites à travers les comptes rendus des rencontres et les récits de pratiques.

À l'instar de Le Boterf (2013), je crois qu'un parcours professionnalisant doit traverser des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes. Ainsi, afin de soutenir un mouvement de professionnalisation chez les personnes accompagnées, je souhaite :

- favoriser l'acquisition de ressources et de données probantes qui permettront aux personnes accompagnées d'agir avec compétence ;
- favoriser la combinaison des ressources pour répondre à des situations professionnelles complexes et variées ;
- faire appel à des dispositifs qui soutiennent l'analyse et le partage de pratiques ;
- favoriser le recours à la pratique réflexive et conséquemment au transfert des apprentissages entre les personnes accompagnées.

L'accompagnement de la dimension de la formation, en lien avec la posture de médiatrice, s'actualise à travers trois actions clés: développer une expertise, animer des rencontres et exploiter des données probantes.

2.3 La dimension de l'action

Dans le cadre de cette dimension, toujours inspirée de la perspective développementale de Pratt (2000), j'adopte une posture de guide qui contribue à soutenir la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de situations professionnelles jugées insatisfaisantes ou problématiques et s'inscrit dans la perspective d'un ajustement de pratique. Les problématiques

professionnelles émergent des besoins du milieu. Je favorise la prise de décision basée sur des données probantes, je mets en place des conditions favorables à l'expérimentation et concoure à améliorer des situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes pour les directions d'établissements.

Je fais appel au mode d'« intériorisation » (Nonaka et Takeuchi, 1997) où les pratiques devenues explicites deviennent plus naturelles, sont mieux maîtrisées et se transforment en habitudes. Elles sont « ritualisées » au sens de Collerette (2013). Ce mode, étroitement lié à l'apprentissage pratique, se réalise par l'expérimentation de pratiques identifiées lors des rencontres d'accompagnement et réinvesties dans des situations semblables.

Afin de soutenir un mouvement de professionnalisation chez les personnes accompagnées et inspirée de Le Boterf (2013), dans le contexte de l'action, je souhaite :

- favoriser l'expérimentation dans un processus d'alternance de formation et d'action ;
- faire appel au savoir agir dans l'interprétation de situations plus difficiles, plus complexes et moins fréquentes ;
- faire appel au savoir interagir par la mobilisation des parties prenantes dans le processus décisionnel et au travail collaboratif ;
- favoriser le développement de l'autonomie professionnelle ;
- soutenir, dans le repérage, de marges de manœuvre qui permettent de faire face aux imprévus et aux contextes diversifiés.

L'accompagnement de la dimension de l'action, en lien avec la posture de guide, se traduit par quatre actions clés : contractualiser, écouter, questionner et guider.

2.4 La dimension de la recherche

Dans le cadre de cette dimension, inspirée d’auteurs qui ont écrit sur le sujet (Guay Prud’homme et Dolbec, 2016; Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger, 2008), j’adopte une posture de praticienne chercheure qui : permet de documenter la démarche et les pratiques ; exige une concertation entre praticiens et praticien-chercheur ; favorise des démarches d’analyse ; soutient la validité par une évaluation appropriée ; contribue à générer des connaissances sur la base d’une démarche rigoureuse ; facilite la diffusion des résultats ; et vise une amélioration des pratiques des praticiens et du praticien chercheur.

Je fais appel au mode de la « combinaison » (Nonaka et Takeuchi, 1997). À travers ce mode, les pratiques jugées prometteuses sont identifiées, classées et, enfin, catégorisées sous des actions clés.

Afin de soutenir un mouvement de professionnalisation chez les personnes accompagnées et inspirée de Le Boterf (2013), dans le contexte de la recherche, je souhaite :

- favoriser la capitalisation des savoirs professionnels et l’innovation ;
- favoriser la pérennité des savoirs professionnels ;
- assurer l’amélioration continue des pratiques des personnes accompagnées.

L’accompagnement de la dimension de la recherche, en lien avec la posture de praticienne-chercheure, se traduit par quatre actions clés : documenter, analyser, valider et diffuser.

Afin de documenter les pratiques d’accompagnement jugées prometteuses qui ont favorisé une pratique réflexive chez les personnes accompagnées, deux outils ont permis de colliger des données (tableau 2). D’abord les comptes rendus des rencontres ont contribué à colliger des

données sur le déroulement des rencontres. Ensuite, le journal de bord tenu par l'accompagnatrice, a contribué à la collecte de données au regard des pratiques d'accompagnement qui favorisent une pratique réflexive chez les personnes accompagnées.

Enfin, sur les deux projets d'intervention pour lesquels quatre dispositifs d'accompagnement ont été explorés, nous avons pu expérimenter et documenter 30 rencontres d'accompagnement. Ce sont ces rencontres que nous avons analysées pour identifier les pratiques jugées prometteuses. Les comptes rendus et le journal de bord ont contribué à colliger une masse critique de données qui méritent d'être analysées afin de rendre compte des pratiques jugées prometteuses d'accompagnement d'une pratique réflexive.

L'identification des pratiques d'accompagnement jugées prometteuses s'est effectuée manuellement sur la base de cinq caractéristiques. Pour être jugées prometteuses les pratiques d'accompagnement sont significatives, ciblées, planifiées, justifiées ou éprouvées (CIMD, 2007). Dans le contexte des projets menés, elles sont significatives puisqu'elles émergent de situations réelles d'accompagnement ; ciblées puisqu'elles s'appuient sur des facteurs explicatifs et répondent à des difficultés rencontrées ; planifiées puisqu'elles prévoient et intègrent des conditions favorables de mise en œuvre ; justifiées puisqu'elles sont dégagées de l'expérimentation et du croisement avec des pratiques probantes ; éprouvées puisque j'ai pu constater des retombées positives de leur expérimentation.

L'analyse des données, provenant de 30 rencontres d'accompagnement, à partir des dimensions de la formation, de l'action et de la recherche, a permis de dégager les résultats d'une

démarche d'accompagnement d'une pratique réflexive ; cette démarche étant un résultat en soi. C'est avec le souci de porter un regard sur ma pratique et de l'analyser à travers ces trois dimensions que j'ai pu classer les pratiques jugées prometteuses et les regrouper sous les actions clés dégagées, afin de formaliser ma pratique d'accompagnement d'une pratique réflexive.

3. RÉSULTATS : UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Une démarche d'accompagnement existait déjà dans mon travail de conseillère, sans être formalisée. L'analyse des données a permis de dégager une démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive qui rend compte de trois dimensions (la formation, l'action et la recherche), de onze actions clés (figure 2) et des pratiques jugées prometteuses qui y sont liées. Les onze actions clés émergent des données probantes au regard des trois dimensions et de l'analyse des pratiques jugées prometteuses. Elles se combinent entre elles et s'enchaînent, elles agissent à titre de « prêts-à-agir » (Le Boterf, 2013), orientent l'action et facilitent l'anticipation dans des situations complexes et variées d'accompagnement. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux pour en faciliter la lecture.

3.1. L'accompagnement de la formation

L'accompagnement de la formation s'actualise à travers les actions clés que sont : 1) développer une expertise, 2) animer des rencontres et 3) exploiter des données probantes (tableau 3).

Tableau 3. Les pratiques d'accompagnement de la formation jugées prometteuses

Développer une expertise
<ul style="list-style-type: none"> – développer une compréhension des milieux, des contextes et des enjeux interpellés par les problématiques issues du milieu de la pratique ; – développer des stratégies d'accès, de partage, de production et de diffusion de contenus valides ; – s'inscrire dans une démarche de veille à l'égard de l'évolution des pratiques et de la recherche dans les domaines concernés ; – mettre en place des démarches en termes d'alerte, d'abonnements et de suivi de certains sites ; – maintenir une expertise qui permette d'intervenir de façon éclairée, responsable et critique dans les situations d'accompagnement.
Animer des rencontres
<ul style="list-style-type: none"> – favoriser la prise de décision sur les meilleures preuves scientifiques ; – repérer et vulgariser les données probantes en fonction des problématiques et des sujets à traiter ; – rendre accessibles et utiles les données probantes ; – contribuer à l'utilisation de grilles de lectures différentes de celles habituellement adoptées par les personnes accompagnées ; – repérer, concevoir ou adapter des outils à réinvestir dans l'action.
Exploiter des données probantes
<ul style="list-style-type: none"> – construire l'animation autour de thèmes stratégiques correspondant aux besoins exprimés par les personnes accompagnées ; – favoriser le partage de pratiques et de leur impact sur l'atteinte des résultats attendus ; – favoriser le dialogue, comme processus d'apprentissage réflexif ; – favoriser le développement d'une compréhension partagée des concepts centraux, des points de vue et des suppositions ; – favoriser la clarification des pratiques ; – favoriser l'exploration d'idées sans porter de jugement ; – favoriser le choix de stratégies nouvelles ou ajustées à expérimenter entre les rencontres ;

- faire appel à la pensée critique pour choisir parmi les options possibles de réinvestissement dans la pratique ;
- favoriser le réinvestissement dans l'action quotidienne ;
- favoriser l'intégration de périodes de réflexion individuelle pendant les rencontres qui permettent de résumer, de concrétiser les apprentissages de contenus et de processus.

3.2 L'accompagnement de l'action

L'accompagnement de l'action s'actualise à travers quatre actions clés : 1) contractualiser, 2) questionner, 3) écouter et 4) guider (tableau 4).

Tableau 4. Les pratiques d'accompagnement de l'action jugées prometteuses

Contractualiser
<ul style="list-style-type: none"> – élaborer un contrat, à titre d'outil pédagogique, en collaboration avec les personnes accompagnées ; – formaliser les objectifs à atteindre, les attentes des personnes accompagnées, le temps dévolu à chaque rencontre, le lieu et la fréquence des rencontres ; – s'assurer que les personnes accompagnées se reconnaissent comme impliquées et soient à même de constater leur progression vers l'atteinte des objectifs ; – utiliser le contrat comme outil de suivi tout au long des rencontres d'accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> ○ pour évaluer l'efficacité des stratégies tout au long du processus d'accompagnement; ○ pour évaluer, en collaboration avec les personnes accompagnées, l'atteinte des objectifs fixés au départ;
Questionner
<ul style="list-style-type: none"> – clarifier la situation des personnes accompagnées, à déconstruire et à reconstruire le problème ; – favoriser l'explicitation, la mise en mots de ce qui pose problème ;

<ul style="list-style-type: none"> – susciter le doute, la remise en question des postulats, opinions, préjugés, <i>a priori</i>, croyances, certitudes, convictions... – amener les personnes accompagnées à revisiter leur système de référence ; – introduire du questionnement et non des réponses ; – questionner les « différents registres de l’expérience » (Paul, 2019a) : les faits (factuel), les ressentis (affectif), les intentions et les interprétations (points de vues, jugement).
Écouter
<ul style="list-style-type: none"> – adopter une écoute active, qui permet de repérer le discours tenu pour s’en décaler et de repérer les généralisations, les jugements ; – adopter une écoute éthique qui fait preuve d’empathie, d’attention, d’ouverture, d’accueil, de disponibilité et de « bienveillance » ; – avoir des convictions tout en gardant une ouverture à d’autres possibilités que les siennes ; – synthétiser, de recentrer la discussion afin de garder le cap ; – questionner pour déstabiliser, pour créer un conflit cognitif ; – rester en attente de « ce qui ne vient pas d’emblée à la parole » (Honoré, 1990, p. 220 Paul, 2017, empl 1800).
Guider
<ul style="list-style-type: none"> – co-construire une démarche, un plan flexible qui permet de voir le cheminement, qui facilite la mesure de la progression ; – entreprendre une démarche en termes de repères sur un itinéraire, à savoir problématiser, prioriser, planifier, expérimenter; suivre et évaluer et diffuser (Guay et al, 2016). L’itinéraire est établi selon les attentes des personnes accompagnées. Le rythme et la séquence qui déterminent le cheminement sont définis par les personnes accompagnées ; – questionner sur les actions posées entre les rencontres, ce que l’on prévoit faire et comment on va le faire.

4.3. L’accompagnement de la recherche

L’accompagnement de la recherche s’actualise à travers quatre actions clés : 1) documenter, 2) analyser, 3) valider et 4) diffuser (tableau 5).

Tableau 5. Pratiques d'accompagnement de la recherche jugées prometteuses

Documenter
<ul style="list-style-type: none"> – garder des traces des impacts de l'accompagnement sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'amélioration de la situation professionnelle en jeu ; – garder des traces au regard des objets d'accompagnement, des démarches entreprises, des actions posées par les personnes accompagnées, des effets de ces actions sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'environnement (les individus, les groupes, les structures), des apprentissages réalisés, des bons coups et des difficultés rencontrées ; – assurer la rigueur dans la collecte de données ; – utiliser des outils tels que des comptes rendus de rencontre, les récits de pratique et le journal de bord qui permettent de conserver les données à analyser.
Analyser
<ul style="list-style-type: none"> – compiler des données recueillies au moyen des comptes rendus des rencontres, des récits de pratique et du journal de bord ; – dégager des pratiques jugées prometteuses en lien avec la situation ; – organiser les pratiques jugées prometteuses sous des actions clés ; – croiser les pratiques jugées prometteuses avec les données probantes s'il y a lieu.
<ul style="list-style-type: none"> – assurer, de manière itérative, d'une rencontre d'accompagnement à une autre, que les personnes accompagnées se reconnaissent à travers les comptes rendus des rencontres et les récits de pratique ; – s'assurer que les personnes accompagnées se reconnaissent à travers les pratiques jugées prometteuses dégagées de l'analyse des données ; – collaborer avec les personnes accompagnées à dégager des actions clés en lien avec les pratiques probantes (s'il y a lieu) ; – favoriser, « chemin faisant » (Paul, 2017, empl. 775), la prise de conscience de l'évolution de la situation ; – permettre aux personnes accompagnées de se resituer à l'intérieur de la démarche d'accompagnement.
Diffuser
<ul style="list-style-type: none"> – assurer la diffusion la plus large possible d'expérimentations ;

- favoriser l’accessibilité et la diffusion de pratiques jugées prometteuses entre les praticiens ;
- rayonner en informant les praticiens ou toute autre personne intéressée par une problématique professionnelle semblable ;
- diffuser les résultats afin de stimuler l’intérêt d’autres praticiens à s’inscrire dans des démarches d’accompagnement favorisant la pratique réflexive ;
- présenter les savoirs professionnels dégagés à la communauté professionnelle interpellée par les thématiques semblables ;
- diffuser à la communauté scientifique des savoirs professionnels dégagés des projets d’intervention ;
- favoriser le rapport entre la pratique et la recherche en exposant des exemples concrets d’innovation et de transformation des pratiques.

L’ensemble des pratiques prometteuses préalablement identifiées, regroupées sous les actions clés relevant respectivement des dimensions de la formation, de l’action et de la recherche, permettent de rendre compte d’une démarche d’accompagnement d’une pratique réflexive (figure 2).



Démarche d'accompagnement favorisant une pratique réflexive.

Mes pratiques au départ intuitives sont transformées progressivement en compétences situées dans mon travail réel, comme en témoignent les actions qui ont été formalisées. Ces actions clés sont devenues des repères stabilisés qui permettent de centrer mon attention sur les priorités et les besoins des personnes accompagnées.

CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de présenter le contexte d'intervention, les dispositifs et les outils qui ont permis de colliger les données, le cadre d'analyse des données recueillies et enfin les

résultats en termes de démarche d'accompagnement de la pratique réflexive. Dans ce contexte, les données recueillies ont contribué à dégager les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses, favorisant une pratique réflexive. Le cadre d'analyse de données a permis de clarifier les dimensions de la formation, de l'action et de la recherche et de dégager onze actions-clés. Enfin, ont été présentés l'ensemble des éléments qui constituent une démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive. Mon expérience de conseillère en gestion continue de s'enrichir au fil des rencontres d'accompagnement et les pratiques jugées prometteuses continuent à se préciser et se bonifient avec l'expérience.

J'ai pu constater que la mise en pratique d'une telle démarche d'accompagnement contribue à la fois à l'amélioration des situations professionnelles jugées problématiques ou insatisfaisantes par les DÉ accompagnées et à l'ajustement de leurs pratiques de gestion. L'expérience acquise dans le domaine de l'accompagnement me permet de constater que les DÉ sont davantage confrontés à des situations inédites et complexes. À cet égard, l'intérêt grandissant pour la prise de recul et la pratique réflexive implique des besoins d'accompagnement. Cette démarche pourrait être proposée à des personnes accompagnatrices en fonction, afin de la confronter avec la leur ou encore servir à titre d'exemple à des personnes accompagnatrices en devenir.

RÉFÉRENCES

Archambault, J., & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé.

Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 11, 86-93.

Archambault, J., & Harnois, L. (2010). *La justice sociale en éducation*. Université de Montréal.

- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES, Université Laval.
- Bélanger, J. (2010). *La mobilisation : Réflexion sur un processus sans fin*. Rencontre avec les écoles phares de l'Outaouais, Outaouais.
- Bélanger, J., Roy, G., Janoz, M., Bowen, F., & Russo, J. (2008). *L'implication ou la non-implication des enseignants dans la mise en œuvre de pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Colloque national des formateurs IUFM en éducation à la santé, Paris, France.
- Bélanger, J., Turcotte, L., Janoz, M., Roy, G., & Bowen, F. (2010). *La mobilisation enseignante et pratiques collaboratives en milieu scolaire : Connaissances tirées de l'évaluation d'Agir autrement* [Congrès de l'AQÉTA]. Ensemble nous réussissons, Montréal.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Presses universitaires de France.
- Boyer, M. (2009). Chapitre 8. Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage : Défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois. In G. Pelletier, *La gouvernance en éducation* (p. 147-159). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/la-gouvernance-en-education--9782804107574-page-147.htm>
- Boyer, M. (2015a). *Le pilotage de l'établissement : Ses fondements*. Université de Sherbrooke.
- Boyer, M. (2015b). *Piloter l'établissement c'est organiser son auto-organisation*. Université de Sherbrooke.
- Brunet, L. (2016). Que signifient les concepts d'empowerment, de leadership et de gouvernance? *Revue Éducation Canada*, 56(1). <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/que-signifient-les-concepts-d%E2%80%99empowerment-de-leadership-et-de-gouvernance>

- Canadian Homelessness Research Network. (2014). *What works and for whom. Part 1, Part 1.*
<http://www.deslibris.ca/ID/240663>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017a). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. CTREQ.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017b). *Projet CAR: Collaborer, Apprendre, Réussir*. <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/projet-car/>
- Collerette, P., & Pelletier, D. (2016). *Les pratiques de gestion des directions des écoles de l'Outaouais au printemps 2015 et les liens avec la réussite des élèves* (p. 44) [Rapport de recherch-action]. Commissions scolaires de l'Outaouais.
- Collerette, P., Pelletier, D., & Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite*. Université du Québec en Outaouais.
- Collerette, P., Schneider, R., & Lauzier, M. (2013). *Le pilotage du changement* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Schneider, R., & Legris, P. (2007). La gestion du changement organisationnel—Septième partie—Complexité, changement et organisation. *ISO Management System*, 7-14.
- Comité de perfectionnement des directions d'établissement. (2019). *Pour une formation des directions d'établissements d'enseignement axée sur le développement des compétences*. Fédération québécoise des directions d'établissement. <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Docdinfo20192020.pdf>
- Communagir. (2016). *Gouvernance de démarches collectives*.
<http://www.communagir.org/comprendre-et-agir-sujet/020-la-gouvernance-collective/>

- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : Une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2004-2005*. Gouvernement du Québec.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2002). *Textes explicatifs accompagnant la présentation de la Stratégie Agir Autrement pour la réussite des élèves du secondaire issus de milieu défavorisé*.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2007). *Vue d'ensemble—Milieux défavorisés et facteurs en cause*. CIMD.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2009). *La démarche de planification d'une école secondaire*.
- Dezuter, O. (2019). *La communication des savoirs professionnels... À l'ère du numérique*. Séminaire III - Communication des savoirs professionnels, Université de Sherbrooke.
- Doctorat professionnel. (2019). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation*. Université de Sherbrooke.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In *La recherche en éducation, étapes et approches* (3e éd., p. 183-211). ERPI.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (4e éd., p. 235-267). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Guay, M.-H., Prud'homme, L., & Dolbec, A. (2016). La recherche-action. In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 553-593). Presses universitaires du Québec.

- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Guillemette, S., & Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.493>
- Guillemette, S., Vachon, I., & Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves : À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*.
- Institut sur la gouvernance. (2016). *Pour une gouvernance créatrice de valeur*. <https://igopp.org/>
- Janosz, M. (2010). *Aller plus loin ensemble—Évaluation de la Stratégie Agir autrement* (p. 94) [Synthèse du rapport final]. Groupe de recherche sur les environnements scolaires. http://www.gres.umontreal.ca/download/rapport_fr-4mo.pdf
- Janoz, M. (2010). *Aller plus loin ensemble, Évaluation de la Stratégie Agir autrement, Synthèse du rapport final* [Rapport d'évaluation].
- Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Lacroix, A., Bégin, L., & Marchildon, A. (2017). *Former à l'éthique en organisation : Une approche pragmatiste*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F., & Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives le modèle : Agir et réussir avec compétence, les réponses à plus de 100 questions* (6e éd.). Eyrolles.
- Leclerc, M. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
<http://international.scholarvox.com/book/88811821>
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires?* De Boeck.
- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Chapitre 1. Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In *La gouvernance en éducation* (p. 11-31). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.pelle.2009.01.0011>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation: Projet éducatif*.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3547200>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Indices de défavorisation 2018-2019*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Nizet, I. (2019, avril 19). *La question des critères de validité et de pertinence dans l'essai doctoral*.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*. De Boeck.
- Paul, M. (2017). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (De Boeck Supérieur).
<http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88841139>
- Paul, M. (2019a). *Accompagnement de la démarche réflexive et problématisante d'une analyse de situation* [Formation niveau I]. Analyse de pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement, Longueuil.
- Paul, M. (2019b). *Comprendre ce qu'accompagner veut dire* [Formation niveau I]. Analyse de pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement, Longueuil.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

- Pelletier, G. (2007). *La gouvernance en éducation, régulation, pilotage et encadrement intermédiaire*. Symposium - Dixièmes rencontres du Réseau REF 2007, Université de Sherbrooke.
- Pont, B., & Hopkins, D. (2009). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*. OECD Publishing.
- Potvin, P. (2016a). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir*. Béliveau.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1234694>
- Potvin, P. (2016b). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience : Un regard sur le transfert de connaissances*.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1234694>
- Pratt, D. D. (2000). Good Teaching : One Size Fits All. *New Directions in Adult and Continuing Education*, 93, 5-15.
- Prud'Homme, R., & Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert : Repères théoriques, outils pratiques*. Guérin. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2600967>
- Royer, É. (2019). *Petite encyclopédie de l'enseignant efficace : Les problèmes émotifs et comportementaux à l'école*.

- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization* (Rev. and updated). Doubleday/Currency.
- Solar-Pelletier, L. (2007). *Résumé de La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*.
- Tremblay, R.-R. (2018). *Commentaires sur les balises concernant l'attestation éthique*. Université de Sherbrooke.
- Université de Sherbrooke. (2019). *Doctorat professionnel, Balises de l'Activité de synthèse (DED923)*. Université de Sherbrooke.
https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_supérieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf
- Vandercleyen, F., L'Hostie, M., & Dumoulin, M.-J. (Éds.). (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : Conditions, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE D. RECUEIL DES PRATIQUES JUGÉES PROMETTEUSES DE GESTION STRATÉGIQUE



LES PRATIQUES JUGÉES PROMETTEUSES DE GESTION

DÉVELOPPER UNE COMPRÉHENSION PARTAGÉE se concrétise en

- ✓ s'assurant de la présence de documents écrits connus de tous (cadres de référence, procédures, démarches...);
- ✓ faisant des constats au regard des forces et des défis;
- ✓ validant les données recueillies;
- ✓ s'appuyant sur les données probantes;
- ✓ questionnant;
- ✓ développant une compréhension personnelle des concepts, des démarches;
- ✓ identifiant les controverses;
- ✓ confrontant les données recueillies aux données probantes;
- ✓ dégagant les convergences et les divergences d'une problématique;
- ✓ recadrant des incohérences en s'appuyant sur des référentiels;
- ✓ favorisant la formalisation des pratiques jugées prometteuses;
- ✓ partageant les pratiques jugées prometteuses (savoirs expérientiels).

INTÉRIORISER s'actualise en



- ✓ favorisant l'identification d'un élève à risque pour expérimenter et documenter les stratégies (nouveaux apprentissages);
- ✓ gardant des traces questions qui ont généré des conflits cognitifs;
- ✓ favorisant l'identification des prochains pas, des prochaines actions à expérimenter;
- ✓ Identifiant les pratiques jugées prometteuses à faire rayonner;

PROBLÉMATISER se concrétise en

- ✓ élaborant des portraits de situation
- ✓ collectant, compilant et analysant des données;
- ✓ identifiant les forces et les défis;
- ✓ identifiant les irritants, les controverses;
- ✓ impliquant des personnes concernées;
- ✓ identifiant une ou des priorités parmi les vulnérabilités;
- ✓ établissant des liens entre les priorités et le projet éducatif;
- ✓ se basant sur les données probantes

DIFFUSER les pratiques jugées prometteuses se concrétise en :

- ✓ désignant les porte-paroles;
- ✓ formant les porte-paroles;
- ✓ utilisant les dispositifs en place : groupe de partage de pratiques, équipe école, équipe-cycle, rencontre de niveau, de domaine...;
- ✓ utilisant divers modes de diffusion : consultation, présentations interactives, ateliers...;
- ✓ utilisant différents outils : référentiels, compte rendus;
- ✓ documentant, conservant des traces des rencontres;
- ✓ partageant les pratiques jugées prometteuses.

LES PRATIQUES JUGÉES PROMETTEUSES DE GESTION

ENROLER une équipe d'acteurs se concrétise en :

- ✓ situant le groupe de travail à l'intérieur d'une structure organisationnelle;
- ✓ clarifiant les rôles et responsabilités des acteurs au sein du groupe concerné;
- ✓ favorisant la référence à des données probantes;
- ✓ identifiant avec les acteurs des stratégies à expérimenter;
- ✓ favorisant le partage de pratiques jugées prometteuses, de bons coups et de difficultés rencontrées au sein des groupes ou comités;
- ✓ clarifiant les mandats dévolus au groupe concerné;
- ✓ établissant des liens entre les priorités du projet éducatif et les mandats;
- ✓ développant une compréhension partagée des controverses;
- ✓ identifiant des pistes de solution aux irritants, aux difficultés rencontrées;
- ✓ élaborant des recueils de pratiques jugées prometteuses;
- ✓ planifiant un calendrier des rencontres du groupe concerné;
- ✓ favorisant l'élaboration d'un projet professionnel d'intervention par chacun des acteurs;
- ✓ mettant en place des conditions favorables : libération, ressources matérielles;
- ✓ formant, en accompagnant et en valorisant les acteurs des groupes ou comités;
- ✓ créant un climat de confiance;

COMBINER s'actualise en :

- ✓ réfléchissant sur la contribution des participants au travail d'équipe;
- ✓ établissant des liens entre les objets de la rencontre, les priorités et les valeurs de l'établissement;
- ✓ établissant des liens avec les pratiques jugées prometteuses des participants et les pratiques probantes;
- ✓ favorisant la tenue, par les participants à la CAP, d'un journal de bord, qui permet de garder des traces des stratégies expérimentées;
- ✓ se référant à des outils communs, par exemples le programme de formation, le cadre de référence en évaluation;
- ✓ présentant et en s'appropriant des données probantes par le biais d'ouvrages de référence sur les vulnérabilités ciblées (par exemples, la gestion des comportements; la gestion des apprentissages).

LES PRATIQUES JUGÉES PROMETTEUSES DE GESTION

EXTERIORISER s'actualise en trois temps :

- ✓ accordant du temps de prise de recul aux participants pour préparer leur témoignage;
- ✓ dotant les présentateurs d'un modèle de présentation préalablement élaboré en collaboration avec les participants à la CAP;
- ✓ soutenant les présentateurs dans la préparation au partage lors d'une rencontre individuelle;
- ✓ utilisant un questionnement qui permet de rendre explicite les éléments attendus du partage de pratiques : la vulnérabilité ciblée au regard de la réussite éducative des élèves, les résultats attendus, les stratégies mises en place, les outils développés, les bons coups et les difficultés rencontrées, l'impact sur les pratiques pédagogiques et sur la réussite éducative de l'élève;
- ✓ questionnant pour clarifier l'objectif des pratiques en place;
- ✓ questionnant sur des hypothèses de résultats attendus;
- ✓ suscitant le questionnement par les pairs pour favoriser la clarification des stratégies expérimentées (pratiques pédagogiques, collaboratives, éducatives, avec les parents).
- ✓ partageant et en analysant les pratiques d'animation en équipe de direction;
- ✓ s'assurant de garder des traces des rencontres.

INTERESSER une équipe d'acteurs se concrétise en :

- ✓ .mettant en place une structure organisationnelle favorisant la collaboration;
- ✓ informant régulièrement les personnes, groupes ou comités concernés par l'évolution de la situation;
- ✓ s'assurant de la présence de documents écrits connus de tous (cadres de référence, procédures, démarches...);
- ✓ favorisant le développement d'une compréhension partagée des concepts et des démarches;
- ✓ documentant, en gardant des traces des rencontres;
- ✓ mettant en place une démarche de consultation;
- ✓ analysant les données recueillies avec les personnes ou groupes concernés;
- ✓ validant les données recueillies selon une démarche de consultation;
- ✓ identifiant des porte-paroles crédibles au sein des groupes ou comités;
- ✓ offrant de la formation au regard des priorités;
- ✓ s'assurant de la diversité et de la représentativité au sein des groupes de travail.

SOCIALISER s'actualise en :

- ✓ Favorisant l'observation en salle de classe.